

(Paed. Th.)

10

- 1 -

Paed. Th.
10/1

Ackermann

Pädagogische Fragen.

Nach den Grundsätzen der Herbart'schen Schule

bearbeitet

von

E. Ackermann,

Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars
zu Eisenach.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1884.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Theorie und Praxis
des
Volksschulunterrichts
nach Herbart'schen Grundsätzen bearbeitet

Dr. W. Rein,
Seminar-director.

A. Pickel,
Seminar-lehrer.

C. Scheller,
Seminar-lehrer.

- | | |
|---|----------------------------|
| I. Das erste Schuljahr. | 2. Aufl. Preis 2 M. 80 Pf. |
| II. Das zweite Schuljahr. | 2. Aufl. Preis 2 M. 50 Pf. |
| III. Das dritte Schuljahr. | 2. Aufl. Preis 2 M. 80 Pf. |
| IV. Das vierte Schuljahr. | Preis 2 M. 80 Pf. |
| V. Das fünfte Schuljahr. | Preis 2 M. 80 Pf. |
| VI. Das sechste Schuljahr. | Preis 2 M. 50 Pf. |
| VII. Das siebente Schuljahr (unter der Presse). | |

(Das achte Schuljahr erscheint 1885.)

Die Bedeutung des Werkes liegt nicht allein in der umfang- und inhaltreichen Anlage, sondern auch in dem behandelten Gegenstande selbst. Es ist die Herbart-Ziller'sche, d. h. die von Prof. Ziller in Leipzig, von den Verfassern selbst in Eisenach u. A. vertretene Pädagogik, welche für alle Lehrfächer speciell und mit eingehender Begründung dargelegt wird. Sie enthält manches von dem herrschenden Lehrverfahren Abweichende; manches, was in letzter Zeit mit mehr oder weniger Selbstbewußtsein auch in andere Schulen gedrungen ist. Das Studium ist für jeden Schulmann, insbesondere auch für die Gegner der Herbart'schen Auffassung lehrreich, und in dieser Hinsicht muß dem Buche Gründlichkeit und Klarheit bezeugt werden; es verhilft dem aufmerksamen Leser zu einer Abklärung seiner eigener pädagogischen Anschauungen. Er muß sich über sein eigenes System klar werden, wenn er Fragen wie folgende behandelt sieht. — Wo hat der Geographie-Unterricht nach der Heimatkunde zu beginnen, beim Globus, bei Deutschland, oder wo sonst? Wer hat Recht, Diejenigen, welche auf der zweiten Schulstufe das Lesestück erst ganz vorlesen und dann stückweise durch die Kinder lesen lassen wollen, wie der Verf. der Sammlung „aus deutschen Lesebüchern“, oder die Anhänger der Ziller'schen Methodik, welche umgekehrt verfahren?

(Mittheilungen aus dem Gebiet des Volksschulwesens.)

Vorschule der Pädagogik Herbart's.

Herausgegeben von
Chr. Ufer,
Lehrer.

2. verbesserte und vermehrte Auflage.

Preis: 1 M. 20 Pf.

Auf 64 Seiten orientiert das Werkchen in recht guter Weise über die pädagogischen Ideen Herbarts und seiner Jünger. Obwohl der Verfasser zu letzteren zählt, so hat er es doch gegen die Gewohnheit dieser Genossenschaft zum großen Vorteil seines Büchleins vermieden, in jenen bekannten Ton, wie er dort oftmals beliebt wird, zu verfallen. Er schreibt möglichst objectiv. Wir betonen das vorweg, denn gerade durch ihr Gebahren haben die Jünger Herbarts ihrer an und für sich guten Sache bei uns „Vulgärpädagogien“ unendlich geschadet. Und doch können wir manches von jener Seite lernen, wie es umgekehrt nicht minder der Fall ist. Ufer gibt zuerst eine Übersicht über die Psychologie, sodann über die Ethik der Herbart'schen Schule; ferner behandelt er „Allgemein Pädagogisches“ und schließt daran zum Schluß „Praktisches“, alles im Geiste Herbarts und seiner Anhänger. Uns ist keine Schrift bekannt, die in so knapper und doch in ihrer Weise allseitigen Art über Herbartianismus orientiert. Wir empfehlen die Schrift jedem, der sich für diese Sache interessiert, besonders aber solchen Kollegen, die vor einem Lehrerexamen stehen.

(Rezension der 1. Auflage im pädag. Litteraturblatt.)

Pädagogische Fragen.

Nach den Grundsätzen der Herbart'schen Schule

bearbeitet

von

E. Ackermann,

Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars
zu Eisenach.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1884.

Pädagogische Fragen.

Nach den Grundsätzen des Herbart'schen Systems

von



Verlag von H. W. Schmidt, Leipzig

Preis 1 Mk.

Verlag von H. W. Schmidt, Leipzig

1897

Vorwort.

Von befreundeter Seite bin ich aufgefordert worden, einige pädagogische Arbeiten, die teils in Schulprogrammen, teils in pädagogischen Zeitschriften („Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ und „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“), teils noch nicht abgedruckt sind, in Buchform zusammengestellt, herauszugeben. Diese Arbeiten stehen auf dem Boden der Herbart'schen Pädagogik. Letztere hat gerade in der jüngsten Zeit in immer weiteren Kreisen Freunde gewonnen. Wir, die wir schon lange zur Herbart'schen Schule gehören, begrüßen das als den Anfang eines neuen Lebens in unserem Schulwesen. Sind wir doch von der Wahrheit der Grundgedanken der Pädagogik Herbarts so fest überzeugt und finden wir doch die Wahrheit derselben in unserer Praxis in so überzeugender Weise bestätigt, dass wir eine Heilung mancher Schäden, an denen unser Schulwesen trotz aller Fortschritte, deren es im Vergleich mit früheren Zeiten sich rühmen kann, noch leidet, nur davon erwarten, dass die Grundgedanken der Herbart'schen Pädagogik mehr zur Geltung kommen.

Unter diesen Schäden steht, so will mir wenigstens scheinen, in erster Linie der Mangel einer nachhaltigen Wirkung des Unterrichts auf die Erweckung des geistigen Lebens und auf die sittliche Bildung. Auf die Frage, wie diesem Mangel, der kaum von jemandem in Abrede gestellt werden dürfte, abzuhelfen sei, giebt im vollen Gegensatz zu denen, die solche Abhilfe durch den Unterricht selbst geradezu für unmöglich halten, die Herbart'sche Pädagogik klare und bestimmte Antwort. Diese Antwort enthält

zugleich die Lösung anderer wichtiger Fragen, der Überbürdungsfrage, der Frage, wie der Unterricht am besten dem praktischen Leben vorarbeite, u. dergl. m.

Nun ist allerdings zuzugeben, dass die wissenschaftliche Form, in welcher diese Pädagogik in den grundlegenden Werken von Herbart und den vornehmsten unter seinen Anhängern uns entgegentritt, die Übertragung der Theorie in die Praxis für viele recht schwer macht, denn es setzt eine solche Übertragung eine lange und gründliche Vertiefung in jene voraus. Es liegt deshalb das Bedürfnis vor, dass die grossen Gedanken dieser Pädagogik in ihrer Bedeutung und Tragweite im Speciellen nachgewiesen und dargelegt werden. Von solchen Specialarbeiten haben die vergangenen Jahre manche dankenswerte Gabe gebracht. Das Gesetz der Herbart'schen Pädagogik, dass das Allgemeine, das Begriffliche, wenn ihm das rechte Verständnis gesichert werden soll, aus dem Konkreten und Einzelnen abzuleiten ist, will auch auf die theoretische Darstellung der Pädagogik angewendet werden. Einzelne, speciell ausgeführte, der rein wissenschaftlichen Form entkleidete Gedanken können am leichtesten dieses Verständnis anbahnen. Zugleich kann auf diese Weise am besten auch in den noch Fernstehenden das Bedürfnis erweckt werden, auch die pädagogischen Hauptwerke zu studieren. Dass solches Bedürfnis entstehe, dazu hat auch der Unterzeichnete seinen kleinen Beitrag zu geben gesucht. Aus dieser Bedeutung der Besprechung einzelner Partieen des reichen Gedankenkreises darf ich mir wohl auch den Rat einer Veröffentlichung dieser Arbeiten in der hier gebotenen Form erklären. Ich leiste demselben in der Hoffnung folge, damit vielleicht einer Anzahl von Lesern besser einen kleinen Dienst zu erweisen, als das durch das Erscheinen solcher Arbeiten nur in pädagogischen Zeitschriften möglich ist, wo die Zerteilung in kleine Portionen eine Vertiefung auch in kleinere Arbeiten erschwert.

Nach dem Vorschlage des Herrn Verlegers wähle ich zunächst nur vier Arbeiten aus. In der Arbeit „Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht“ habe ich zwar nicht die wichtigste, aber doch eine recht wichtige Seite in der Form des Unterrichts zu besprechen gesucht, welche dazu beitragen kann und soll, dem Unterricht seinen erziehlichen Einfluss zu sichern. Die Arbeit „Über die Konzentration des Unterrichts“ will zur Beantwortung

einer besonders schwierigen Frage, die bei den wachsenden Ansprüchen an den Unterrichtsstoff immer energischer zu einer Lösung drängt, und deren richtige Beantwortung erst die Lösung einer Reihe anderer Fragen möglich macht, einige Gesichtspunkte aufstellen. Wenn dieselbe specielle Rücksicht auf den Unterricht an der höheren Mädchenschule nimmt, so enthält sie doch auch so viel allgemeines Material, dass auch die Lehrer an anderen Schulen, wenn sie sich überhaupt für diese Frage interessieren, vielleicht einige anregende Gedanken darin finden. Die Arbeit „Die Psychologie im Unterricht“ will eine Seite der Durcharbeitung des Lehrstoffes beleuchten, welche dem historischen Teil desselben, demjenigen also, der am unmittelbarsten auf die Ausbildung richtiger Gesinnung einwirken soll, diese Einwirkung garantiert. Die Arbeit „Die Rangordnung in der Schule“ endlich soll nachweisen, dass auch rein äussere Massregeln eine Prüfung auf ihre Berechtigung durch pädagogische Überlegungen sich gefallen lassen müssen.

Sollte die Erwartung, dass die gebotenen Aufsätze geeignet seien, das Interesse an der Beschäftigung mit der Herbart'schen Pädagogik zu fördern, sich als begründet erweisen, dann würde ich gern dieser ersten Reihe pädagogischer Fragen später eine zweite folgen lassen.

Eisenach, Weihnachten 1883.

E. Ackermann.

Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht.

Die rechte Antwort auf die Frage: Wie wird Wissen in Wollen verwandelt? ist der wichtigste Teil von dem Nachweis des Einflusses, den der Unterricht auf die Erziehung ausüben kann. Wer sie nicht zu geben vermag, kann wohl vom erziehenden Unterricht reden, einen erziehenden Unterricht, im klaren Bewusstsein wenigstens des Zieles und der Mittel, die zu ihm führen, zu erteilen ist er nicht imstande. Bleibt sein Unterricht trotzdem nicht ohne Einfluss auf die Erziehung der Zöglinge, denn der Unterrichtsstoff und die Arbeit an ihm üben unter allen Umständen eine, wenn auch häufig nur sehr dürftige Wirkung, so kann der rechte Segen der unterrichtlichen Thätigkeit doch erst kommen, wenn jenes Bewusstsein der Arbeit den Weg vorzeichnet und sie begleitet. Weil man, in Unkenntnis des innigen Zusammenhanges zwischen den verschiedenen Seiten des geistigen Lebens, das Problem der Umwandlung des Wissens in das Wollen für unlösbar gehalten hat, glaubte man auch geradezu dem Unterrichte seine erzieherische Einwirkung absprechen zu müssen. Die große Zahl derer, die trotz allen Unterrichts ziemlich unerzogen bleiben, schien ein triftiger Grund für diese Meinung zu sein. Glücklicherweise ist sie eine irrige.

Den Hauptteil der Antwort auf obige Frage muss die Lehre vom Interesse geben. Das freie, unmittelbare Interesse erzeugt ein Begehren, ein Streben oder ist vielmehr schon ein solches. Das Wollen aber ist nur eine besondere Art des Begehrens, das unter bestimmten Voraussetzungen sich bildet. Darum hat man auch dieses Interesse die Wurzel des Wollens genannt. Es ist die Aufgabe der Psychologie, den Nachweis zu führen, warum es das ist und wie es entsteht, und die Aufgabe der Didaktik, darzulegen, in welchem Umfang es mit Rücksicht auf das von der Ethik geforderte Wollen erweckt und kultiviert werden muss. Dieser Nachweis soll indessen hier nicht geführt werden. Der Zweck dieser Zeilen ist der, auf die Bedeutung eines andern Faktors bei der Umbildung des Wissens in das Wollen hinzuweisen, eines Faktors freilich, dem der Einfluss auf diesen Prozess nur in dem Maße gesichert ist,

als er selbst wieder im Dienste des Hauptfaktors, eben des Interesse, steht. Dass der Faktor beim Unterricht, von dem hier die Rede sein soll, nur in beschränkter Weise zur Geltung kommen kann, ist einer der Gründe für die Thatsache, dass der Beitrag des Unterrichts zur Bildung des sittlichen Wollens verhältnismässig doch nicht sehr gross ist. Aber auch hier giebt es ein Mehr und ein Weniger. Je nachdem das eine oder das andere wirksam ist, ist die Wirkung selbst grösser oder kleiner.

Das Interesse ist ein Begehren. Das flüchtige Interesse ist ein flüchtiges Begehren, das intensive und nachhaltige Interesse ein intensives und nachhaltiges Begehren. Wer sich lebhaft für eine Sache interessiert, begehrt sie lebhaft, d. h. er sucht sie gründlich verstehen zu lernen oder sich anzueignen oder bei andern zur Anerkennung zur Geltung zu bringen. Die Verschiedenheit des Verhaltens der interessierenden Sache gegenüber richtet sich nach dieser selbst; denn dieselbe kann eine Einsicht, eine Fertigkeit, ein Gegenstand u. dergl. m. sein. In diesem Stadium ist das Begehren, das Streben noch kein Wollen. Das letztere wird es erst von dem Moment ab, in dem sich mit ihm das Bewusstsein der Erreichbarkeit verbindet. Die objektive Erreichbarkeit braucht damit noch nicht gegeben zu sein. Es genügt die Meinung, dass diese vorhanden sei, um ein Begehren zum Wollen zu machen. Sonst könnte man nicht soviel Unmögliches wollen. Das Bewusstsein der Erreichbarkeit des Begehrten aber ist, eben weil auch Unmögliches, was von dem Wollenden freilich für etwas Mögliches angesehen wird, gewollt werden kann, in der Hauptsache nichts anderes als das Bewusstsein, eventuell auch nur der Wahn von der eigenen Kraft, der das Begehrte als erreichbar erscheint. Da nun Unmögliches zu wollen unter allen Umständen verkehrt ist, so wird die Einsicht in das wirkliche Verhältnis zwischen der Kraft und dem Gegenstand des Begehrens bei denen erzeugt werden müssen, die wir von dieser Verkehrtheit geschützt sehen wollen. Aber neben der Ausbildung der Einsicht von dem richtigen Verhältnis zwischen beiden ergiebt sich aus dieser Überlegung sofort noch eine zweite Aufgabe, nämlich diejenige, die Kraft zu steigern und damit das Gebiet des Erreichbaren für den Besitzer derselben zu erweitern. So stellt sich denn neben das Interesse als ein zweiter wichtiger Faktor, der bei jener Umbildung vom Wissen zum Wollen thätig sein muss, die Kraft des Zöglings oder sein Können.

Das Können wächst aber nur mit dem Thun. Die Bildung des Wollens und zwar des verständigen Wollens, bei dem die Meinung von der Erreichbarkeit mit der objektiven Erreichbarkeit sich deckt, ist also nur möglich bei einem bestimmten Grade eigener Thätigkeit, denn die That ist die Schule des Mutes, der Mut aber das Vertrauen auf die eigene Kraft. Und zwar gilt das nur von der gelingenden That. Die misslingende bewirkt, namentlich wenn sie das bleibt trotz vieler Versuche, leicht das Gegenteil.

Aber, so wird man nun fragen, kann denn beim Unterricht, denn

von ihm soll hier nur gesprochen werden, die eigene Thätigkeit des Zöglings eine so große Rolle spielen, dass man auf sie mit rechnen darf bei den Mitteln, durch welche jenem die erziehliche Wirkung gesichert wird? Ist nicht naturgemäfs dabei der Zögling vielmehr rezeptiv, als aktiv? Handelt es sich beim Unterrichtetwerden doch in erster Linie darum, dass der Schüler fremde Gedanken in seinen Gedankenkreis aufnehme und damit eine wertvolle Bereicherung dieses letzteren erfahre, wenn es gilt, ihm „den Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, die frühere Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern“, zum Eigentum oder ihn in der Natur, „die uns umgiebt und uns umschlingt“, heimisch zu machen. Und selbst bei dem Teil der Unterrichtsarbeit, welcher „die trüben Massen“ der beim Eintritt der Kinder in die Schule durch die eigene Erfahrung bereits gewonnenen und durch solche eigene Erfahrung auch weiter noch vermehrten Vorstellungen zu klären und richtigzustellen hat, hängt der Erfolg zum guten Teil doch auch wieder von der Aneignung der Gedanken ab, die zu jenem Material der Lehrer aus dem eigenen Vorrat hinzufügt. Trotzdem wäre der Schluss, dass mit der möglichst richtigen und möglichst sicheren Aufnahme dieser fremden Gedanken die Hauptarbeit des Unterrichts gethan sei, ein Trugschluss. Denn nicht blofs bei den Unterrichtsfächern, bei denen die eigene Thätigkeit der Schüler der Gegenstand des Unterrichts ist, also beim Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen und der etwa betriebenen Handarbeit, wo deshalb für unsere jetzige Erwägung nur das in Frage kommt, was dabei an rein geistiger Arbeit zu dem rein mechanischen Thun hinzukommen muss, um auch diesen Fertigkeiten eine geistbildende Wirkung zu sichern, sondern auch bei allen übrigen hängt die Wirkung gar sehr von der Selbstthätigkeit der Schüler ab. Dass man diese treue Gehilfin der Unterrichtsarbeit viel zu sehr vernachlässigt hat und noch vernachlässigt, das erklärt zum Teil die geringen Erfolge dieser letzteren. Der Grund aber, weshalb man diese Hilfe nicht genug ausnutzt, ist kein anderer als die Überschätzung von der Wirkung, die man dem Unterrichtsstoff und der blofsen Aufnahme desselben zugeschrieben hat; ist der Wahn, dass das Wissen der Sachen die Hauptsache sei, die man zu erstreben habe, und dass das Können nur dem Wissen zuliebe gepflegt werden müsse, während in Wirklichkeit, wenn anders der Unterricht auf die Willensbildung einen tiefer greifenden Einfluss haben soll, das Verhältnis gerade das umgekehrte sein muss. Wer aber das letztere zugiebt, wird daraus auch notwendige Folgerungen für den Unterrichtsbetrieb zu ziehen nicht umhinkönnen. Einige der wichtigsten sollen jetzt etwas näher ins Auge gefasst werden.

Mit einem je nach dem Lebenskreise, dem sie entstammen, ärmeren oder reicheren Vorrat von Anschauungen und Gedanken treten die Kleinen in die Schule. Diesen Vorrat zu klären und zu berichtigen, ist die nächste Aufgabe, die der Unterricht zu erfüllen hat. Dazu ist

es nötig, dass die Kinder das aussprechen, was sie an solchem Besitz schon sich erworben haben. Das macht ihnen, den Unmündigen, keine geringe Mühe, zumal den meisten zunächst die Unbefangenheit fehlt, mit der sie daheim oder im kleinen Kreise der Gespielen ihren Gedanken Ausdruck gegeben haben. Auf die Fragen des Lehrers pflegen sie im günstigen Falle mit einem Worte zu antworten. Begnügt sich der Lehrer damit, gewöhnt er auch späterhin die Kinder nicht, sich zusammenhängend zu äußern, dann schleppt sich diese Unsitte leicht durch die ganze Schule fort. Und doch ist das Sprechen in ganzen Sätzen, das Sichaussprechen über einen Unterrichtsgegenstand ein durchaus nicht unwichtiger Teil der Selbstthätigkeit der Schüler. Die vielfach noch übliche Form des Katechesierens aber, bei der man nur nach einem unbekannten Satzteil oder gar nur nach dem Inhalt des ganzen Satzes, wobei dem Schüler nur die Wahl zwischen „ja“ und „nein“ gelassen ist, zu fragen pflegt, wird zu einem dauernden Hemmnis solcher freien Thätigkeit. Wie viel anders wird diese angeregt, wenn als erste Regel für den Dialog zwischen Lehrern und Schülern das Antworten in ganzen, selbständig gebildeten Sätzen gilt, was freilich auch eine andere Frageweise zur Voraussetzung hat; wenn mit Strenge darauf gehalten wird, dass die Bequemlichkeit der Schüler, ihre Maulfaulheit, diese Regel nicht unterbricht*); wenn möglichst viel Gelegenheit gesucht wird, die Schüler zu nötigen, dass sie sich im Zusammenhang aussprechen!

Auch das ist nicht gleichgiltig, ob die Kinder, sei es nun, dass sie nur antworten oder dass sie mehr im Zusammenhang sprechen, leise reden oder laut. Das Leisereden ist als Folge der *vis inertiae* die Regel, und es bedarf vieler Mühe und eiserner Konsequenz, wenn man alle an lautes Sprechen gewöhnen will. Aber eben weil lautes Sprechen eine Leistung ist, bei welcher die *vis inertiae* überwunden werden muss, darf man auf sie nicht verzichten. Schon diese rein äußere Leistung vermag das zu unterstützen, was wir stark machen wollen, nämlich das wohlbegründete Gefühl der eigenen Kraft.

Nicht bloß an die Wiedergabe des im Unterricht schon Behandelten, das Wiedererzählen eines historischen Abschnittes, die Wiederbeschreibung eines geographischen oder naturkundlichen Gegenstandes, die selbständige Wiederholung einer mathematischen Operation denke ich bei der Forderung eines zusammenhängenden Sichaussprechens, so vielfach auch, diese für unsere speciellen Zwecke durchaus nicht un-

*) Nicht zwar eine Ausnahme, wohl aber eine weniger strenge Handhabung dieser Regel empfiehlt sich beim Religionsunterricht. Weil derselbe ganz besonders an das Gemüt des Schülers sich wenden soll, schwächt die sonst immer wieder nötige Aufforderung, in ganzen Sätzen zu sprechen, hier leicht den gemütsprechenden Ton beim Unterricht. Wird aber nur in den andern Unterrichtsfächern konsequent solches Sprechen in ganzen Sätzen gefordert, so thun das auch hier wohl die Schüler, ohne dass man ihnen immer wieder das strenge Gesetz ins Gedächtnis zu rufen braucht.

wichtige Thätigkeit der Schüler anzuregen, von sich überhastenden Lehrern, die sich mit dem bloßen Abfragen zu begnügen pflegen, versäumt wird. Auch nicht bloß den Beitrag habe ich im Auge, den der Schüler aus seinem Individualitätskreis heraus zum Unterricht liefern muss, wenn es darauf ankommt, für die richtige Aufnahme des Neuen den Boden zu bereiten, so sehr gerade dieser Teil der Unterrichtsarbeit die Aneignung neuen Stoffes dann am meisten verbürgt, wenn dabei die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Nötigung, sich selbständig auszusprechen, möglichst viel in Anspruch genommen wird. Auch neue Unterrichtsgegenstände bieten zu einem solchen Sichausprechenlassen reiche Gelegenheit, die nur Mangel an Einsicht in die rechte Unterrichtskunst und mangelndes Lehrgeschick unbenutzt lassen. Ganz besonders thun das die Unterrichtsstoffe, die für die Darbietung des Neuen einen Naturkörper, ein Experiment oder ein Bild zum Ausgangspunkt nehmen, wie die Naturgeschichte, die Physik, die Chemie, die Geographie. Wird von dem bloßen Dozieren auch der nächste Zweck, das Verständnis der Sachen, keineswegs am sichersten erreicht, und giebt das Sichausprechen der Schüler über das Gesehene die besten Winke, wo das erklärende und erläuternde Wort des Lehrers einzutreten hat und wo es erspart werden kann — die rechte Ökonomie erweist sich gerade in dieser Beziehung sehr segensreich und das „superflua non nocent“ ist gerade hier nicht richtig —, so bringt man sich, wenn man dem Schüler solche Veranlassung zu selbständigem Reden entzieht, um ein sehr geeignetes Mittel, die Selbstthätigkeit heranzuziehen. Aber auch Unterrichtsgegenstände, bei denen ein Anschauungsobjekt nicht vorliegt, können dazu recht wohl benutzt werden. Ist ein Lesestück, ein prosaisches oder ein poetisches, richtig vorbereitet, so ist die Forderung nach dem ersten Lesen desselben oder eventuell eines Teiles von ihm den Inhalt wiederzugeben und damit von dem ersten Totaleindruck Zeugnis abzulegen, keine unerfüllbare. Wohl aber liegt in ihr eine Veranlassung für den Schüler zu selbständigem Thun, das hier wie in dem obengenannten Falle das Gute hat, dass der Lehrer nun erst sieht, was verstanden worden ist, und was der Erklärung erst bedarf. Denn das steht nur in seltenen Fällen fest. Darin liegt aber die Gefahr, dass Erklärungsbedürftiges unerklärt bleibt, während auf bereits Verstandenes nutzlos die Zeit verschwendet wird. Die Erklärung des Nichtverstandenen und die Berichtigung des Falschaufgefassten darf aber weder hier, noch überall da, wo der Schüler im Zusammenhang sprechen kann und soll, vom Lehrer in dieses Sprechen des Schülers eingeschoben und dieser dadurch unterbrochen werden. Erst wenn dieser sich ausgesprochen hat, ist das Fehlerhafte daran zu korrigieren, am besten, wenn es möglich ist, durch andere Schüler, denen damit Gelegenheit gegeben ist zu selbstthätigem Eingreifen in den Unterrichtsgang. Wohl aber kann der Lehrer dem stockenden Sprechen der Schüler zu Hilfe kommen mit ganz kurzen Anregungen und Winken, also etwa mit Fragen: Was weiter? Warum? Das will sagen? Das

geschah? u. a. m. oder mit Partikeln: Und, dann, aber, trotzdem, folglich u. dergl. m. *) oder mit den Bemerkungen: Es fehlt noch etwas, Du hast etwas vergessen. Wenn aber trotzdem der Schüler nicht weiter kommt, ist immer erst die Hilfe anderer Schüler anzurufen, ehe der Lehrer selbst eingreift. Es liegt auf der Hand, dass somit die Selbstthätigkeit der Schüler in ganz anderer Weise zu ihrem Rechte kommt, als bei der unleidlichen Manier eines fortwährenden Unterbrechens durch Verbesserungen und Ergänzungen seitens des Lehrers, wodurch jene, statt gefördert zu werden, nur gehemmt wird. Je mehr aber diese schon durch die äußere Form des Unterrichts gehemmt wird, je mehr die Schüler sich daran gewöhnt haben, in eigener Unthätigkeit die ganze Fülle der Lehrerweisheit über sich ausschütten zu lassen, je weniger bildet sich auch die gerade für die Selbstthätigkeit so segensreiche Sitte aus, nach allem sich zu erkundigen, was ihnen dunkel geblieben ist. Dass aber, wo, nach Unverstandenenem zu fragen und von Verstandenenem selbständig Rechenschaft zu geben, Bedürfnis geworden ist, bei welcher Abrechnung etwaige doch noch vorliegende Missverständnisse am leichtesten zu Tage treten, wo diese Rechenschaft in der Weise abzulegen feste Sitte ist, dass nach erfolgter Klärung des Verständnisses nun abermals eine selbständige Wiedergabe der Totalauffassung, welche im Gegensatz zu der ersten eine „geläuterte, erweiterte und berichtigte“ ist, durch den Schüler stattfindet, ein höherer Grad von geistigem Leben vorhanden sei, als wenn der Schüler die Gaben des Unterrichtes ohne alle eigene Aktivität hinnimmt, wer will das im Ernste bezweifeln?

Für dieses frische geistige Leben, das in solcher Selbstthätigkeit der Schüler sich zeigt und zu solcher Selbstthätigkeit immer wieder drängt, ist natürlich das Sprechen nur der Ausdruck. Das Antworten in ganzen Sätzen, das Fragen nach dem Unbekannten, das selbständige Rekapitulieren des Erarbeiteten, das zusammenhängende Sichaussprechen darf und kann nicht nur, so wichtig auch in diesen Dingen die Gewöhnung ist, die Folge einer solchen, die Befolgung einer Sitte sein. Richtig sprechen kann nur, wer vorher richtig gedacht hat. Ohne dass das letztere vorausgeht, wird das Gewöhnen zum Reden leicht ein Gewöhnen zum Schwatzen. Darum muss auch dem Sichaussprechen der Schüler das Durchdenken der Sachen vorausgehen. Dass die denkende Betrachtung der Dinge, die den Gegenstand des Unterrichts bilden, von den einzelnen Teilen, in welche die Unterrichtsarbeit zerfällt, der vornehmste und wichtigste ist, bedarf keines besonderen Nachweises. Von dem Gelingen dieses Teils der Arbeit ist alles übrige, was der Unterricht sonst noch leisten kann und soll, abhängig. Auf diese Einsicht gründet sich die Forderung, welche gerade von der Herbart'schen Schule im Gegensatz zu der übermäßigen Wertlegung auf das Quan-

*) Vergl. dazu die treffliche Arbeit von Just: Über die Form des Unterrichts. Jahrbuch des. Ver. f. w. P. Jahrgang XV. S. 148 ff.

tum des Unterrichtsstoffes am energischsten geltend gemacht worden ist, die Forderung einer gründlichen Durcharbeitung der Unterrichtsmaterie.

Dabei muss zunächst wieder die äussere Form des Unterrichts behilflich sein. Die bloße Darbietung des Stoffes, auch wenn der Lehrer denselben noch so gründlich durchdacht und in die dem Schüler verständlichste Form gekleidet hat, bringt selbst Erwachsenen wenig Nutzen für eine gründliche Durchdringung desselben, geschweige den noch Unmündigen. Darum gilt von Alters her als die wirksamste Art zu unterrichten die Wechselrede zwischen Lehrenden und Lernenden, das Fragen der erstereu und das Antworten der letzteren. Darum hat zu allen Zeiten die Pädagogik die Kunst, richtig zu fragen, die für das richtige Antworten die erste Voraussetzung ist, zu kultivieren sich bemüht. Denn in der That, eine Kunst ist es und zwar keine leichte, sonst würden nicht gerade hier so viele Missgriffe gemacht worden sein und immer noch gemacht werden. Solche Missgriffe aber werden gemacht, wenn die Form der Fragen eine derartige ist, dass ein gedankenloses Antworten möglich ist. Das thun die meisten sogenannten Ja- und Neinfragen, zumal wenn dem Gefragten die Entscheidung zwischen dem einem oder dem andern schon durch den Ton der Frage erleichtert wird; das thun die Fragen, die eine bloße grammatische Zergliederung der Gedanken veranlassen, indem nur nach einzelnen Satzteilen gefragt wird, während die Schüler in den Gedankengang eindringen sollen*); das thun auch die Fragen, bei denen zwar eine Antwort in einem ganzen Satz gefordert wird, die aber diese Antwort selbst schon soweit in sich schliessen, dass der Schüler sie geben kann, ohne dass er veranlasst wäre, die Sache zu durchdenken. Richtige Fragen sind nur solche, die den Schüler zu selbständigem Denken, der wichtigsten Selbstthätigkeit, die von ihm beim Unterricht zu fordern ist, anregen und ihn in die Bahn lenken, in welcher eben jetzt der Gedankengang vorwärts schreiten soll. Wie aber die Fragen beschaffen sein müssen, um das thun zu können, das ist selbst wieder eine Frage, die sich nicht mit wenigen Worten beantworten lässt, sondern die eine eigene Arbeit nötig macht, denn es gehören dazu sehr eingehende Überlegungen. Dieselben hat in sehr scharfsinniger Weise Just in dem obengenannten Aufsatz „Über die Form des Unterrichts“ angestellt, der hiermit allen, die sich für diese Frage interessieren, auf das wärmste empfohlen sei. Just hat in dieser Arbeit zugleich den Nachweis geführt, wie ungerecht die da und dort ausgesprochene Meinung sei, „als ob es in dem Wesen der Herbart'schen Pädagogik liege, die Form des Unterrichts zu vernachlässigen oder jene mindestens nicht mit der ihr gebührenden Sorgfalt zu behandeln.“ Diese irrige Meinung ist wohl deshalb entstanden, weil diese Pädagogik nachweist, dass auch in der Form des Unterrichts,

*) Dass diese grammatischen Zergliederungsfragen, die in dem grammatischen Unterricht ganz am Platze sind, auch in anderem Unterricht da berechtigt sind, wo ein einzelner Punkt hervorgehoben werden soll, sei ausdrücklich anerkannt.

welcher Wissen in Wollen verwandeln will und deshalb die Selbstthätigkeit des Zöglings auch in dieser Beziehung voll heranziehen muss, manches unhaltbar sei, was durch lange Tradition geheiligt erschien.

Die Form ist immer abhängig von der Sache. Die rein formale Seite bei der gründlichen Durcharbeitung des Lehrstoffes wird daher erst aus der Sache selbst und aus den in ihr liegenden Gesetzen ihr volles Licht erhalten, und es wird weiter die formale Behandlung erst von der begrifflichen Durcharbeitung bestimmte Weisungen sich geben lassen müssen. Die richtige begriffliche Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes kann nur die den psychologischen Gesetzen entsprechende sein. Nur in ihr, nicht aber in der bloß logischen Durcharbeitung liegt die Bürgschaft einer tieferen Wirkung des Unterrichtes auf Geist und Gemüt des Zöglings.

Es ist das unbestrittene Verdienst der Herbart'schen Pädagogik, die durch die psychologischen Gesetze geforderten Wege, die hier einzuschlagen sind, in der überzeugendsten Weise nachgewiesen zu haben.

Da sind es denn zunächst zwei Thätigkeiten, die scharf von einander zu trennen sind und regelmässig aufeinanderfolgen müssen. Die erste ist die Vertiefung, die zweite die Besinnung, welche „gleich einer geistigen Respiration stets miteinander abwechseln sollen.“ „Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nacheinander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmung) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Je vollkommener und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht“ *). Die erste dieser Operationen ist ein Apperzeptionsprozess, bei dem ein konkreter Wissensstoff vom Lehrer darzubieten und vom Schüler anzueignen ist, der zweite ein Abstraktionsprozess, bei welchem das konkrete Material in begriffliche Einsicht umgesetzt wird. Bei einer genaueren psychologischen Analyse ergibt sich, dass jeder dieser Prozesse wieder in zwei gesonderte Thätigkeiten zerfällt. Dem Darbieten des Neuen muss das Herbeischaffen der apperzipierenden, d. h. der für die Aneignung des Neuen verwendbaren Vorstellungen vorangehen, denn davon ist der Apperzeptionsprozess abhängig. Bevor aber das begriffliche Material festgestellt, formuliert und dem bereits gewonnenen derartigen Material eingefügt werden kann, müssen zuvor die Hauptpunkte des dargebotenen Stoffes zusammengestellt und mit Älterem verglichen und verknüpft werden, denn nur auf diese Weise vollzieht sich ein richtiger Abstraktionsprozess.

Es ist hier nicht der Ort, diese vier Thätigkeiten oder Stufen, welche ein den Gesetzen der Psychologie folgender Unterricht zu durchlaufen hat, des weiteren zu besprechen, sondern nur das ist nachzuweisen, in wiefern und mit welchen Modifikationen durch sie die Selbstthätigkeit der Schüler angeregt werden kann und soll.

*) Herbart, Pädag. Schriften (Ausgabe von Willmann) I. S. 417.

Da ist denn vor allem die Ordnung wohl zu beachten, welche durch die streng aufeinanderfolgenden Stufen des Unterrichts in die Arbeit der Aneignung des Unterrichtsmaterials und der Gewinnung der begrifflichen Einsicht aus demselben kommt. Diese Anordnung soll baldmöglichst in das Bewusstsein der Schüler übergehen, denn das Wissen von dem, was zu thun ist, ist die erste Voraussetzung, dass sie dabei nicht bloß als passiv Nehmende, sondern als aktiv Beteiligte sich verhalten. Wenn sie aber wissen sollen, was zu thun ist, müssen sie nicht nur die aufeinanderfolgenden Stufen, wenn natürlich auch nicht nach dem Namen, den die Wissenschaft ihnen gegeben hat, kennen, sondern sie müssen auch beim Beginn der Arbeit erfahren, um was es sich bei derselben handelt. Während die alte katechetische Kunst gerade darauf großen Wert legte, dass dieses Ziel der Arbeit zunächst unbekannt blieb, und sich von der Überraschung viel versprach, die das absichtlich verhüllte und erst am Ende der Arbeit unerwartet ans Licht tretende Ziel den bis dahin in dieser Beziehung wenigstens im Dunkel tappenden Schülern bereiten sollte, beginnt die rationelle Didaktik, welche den geringen Wert dieser Überraschungen gerade für die Willensbildung kennt, den Unterricht mit der Aufstellung dieses Zieles. Die Bedeutung dieses Zieles für die Richtung, welche Wollen und Thun dabei einschlagen sollen, weist weiter darauf hin, dass das Ziel ein sachliches, nicht aber nur ein formales sei. „Wir wollen heute ein Gedicht lesen, eine Geschichte hören, eine Pflanze beschreiben,“ und ähnliche rein formale Zielangaben haben daher gar keinen Wert. Ist doch damit für die vorzunehmende Arbeit gar nichts gewonnen. Die Angabe des Zieles soll den ersten Anstoss zur geistigen Arbeit geben. Das aber geschieht nur dann, wenn man sachliche Ziele aufstellt. Es muss also statt wie oben z. B. heißen: „Wir wollen heute ein Gedicht lesen, in welchem uns vom Tode Rudolf von Habsburgs erzählt wird (Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe);“ „wir wollen hören, welchen Ausgang Friedrich des Grossen Kampf gegen die Franzosen und die deutsche Reichsarmee genommen hat (Schlacht bei Rossbach);“ „wir wollen die Pflanze beschreiben, die uns das Brot liefert.“ Und wenn sich das neue Ziel aus dem im Unterricht bisher Behandelten ableiten lässt, wenn also die Schüler dieses Ziel selbst finden können, so ist das um so besser, ist doch dieses Auffinden des Zieles schon ein Stück eigener Thätigkeit. Das wird am leichtesten sein, wenn der neue Unterrichtsstoff im Zusammenhang mit Früherem steht, und wenn die Schüler aus dem Früheren schliessen oder auch nur erraten können, was nun daranzunehmen ist, und namentlich dann am Platze sein, wenn das anzugebende Ziel nur ein Teil ist eines grösseren Zieles, das den Schülern bereits bekannt ist.

Ist das Ziel festgesetzt, so beginnt nun die Arbeit, deren Frucht die Eroberung desselben sein soll. Die schon fesstehende Ordnung erleichtert sie. Weil die Schüler wissen, dass sie zunächst aus dem eigenen Besitz Material herbeizuschaffen haben, und weil das

Ziel, das sie im Auge haben, die Richtung, die sie ihrem Denken zu geben haben, bestimmt, so ist ihnen dieser erste Teil der Arbeit eine willkommene Gelegenheit zu selbständiger Thätigkeit, bei welcher am besten wieder die Trennung zwischen dem Verwendbaren und dem Ungeeigneten in dem Herbeigebrachten der eigenen Entscheidung der Schüler zu überlassen ist. Sobald einige Übung in dieser Selbstthätigkeit vorhanden ist, bringen die Schüler gern aus dem Kreise dessen, was sie durch außerhalb der Schule gewonnene Erfahrung oder früheren Unterricht wissen, das für das Gelingen der Apperzeption geeignete Material herbei, und die Freude, mit der sie das thun und die solche rege Selbstthätigkeit erzeugt, ist die beste Stimmung, in der Lehrer und Schüler an den zweiten Teil der Arbeit, die Behandlung des Neuen, gehen.

Trat bei dem ersten Teil der Arbeit die Thätigkeit der Schüler in den Vordergrund, so tritt sie nun naturgemäfs zurück. Vor der Gefahr aber, dass er hier ganz auf sie verzichte, schützt den Lehrer die Einsicht von dem hohen Werte derselben. Wer ihn erkannt hat, wer bei aller Unterrichtsthätigkeit von dem Grundsatz sich leiten lässt, den Schüler alles sagen, finden, erschliessen und erraten zu lassen, was er selbst sagen, finden, erschliessen und erraten kann, wird auch hier vielfach Gelegenheit suchen und finden, demselben treu zu bleiben.

Je nach der Natur des Gegenstandes wird hier die eigene Thätigkeit der Schüler sich verschieden gestalten. Bei einem naturkundlichen Objekt ist solcher eigenen Arbeit am besten der Weg gewiesen, wenn möglichst frühzeitig eine bestimmte Reihe, nach der die Sachen betrachtet werden, festgestellt wird. Das dem Interesse der Schüler Nächstliegende muss an erster Stelle stehen. Das ist in der Regel die Beziehung des Gegenstandes zum Menschen. Das ist dann das am meisten in die Augen Fallende. Bei einer Pflanze also nicht die Wurzel, sondern die Blüte, bei einem Tier Gestalt und Farbe. Das erst bei genauer Betrachtung Erkennbare, die weniger wesentlichen Merkmale, der innere Bau, alles, was der Schüler nicht selbst sehen, nicht selbst beobachten kann, kommt später. Aber auch dabei ist die Selbstthätigkeit nicht ausgeschlossen. Alles, was man durch Spekulation finden lassen kann, soll nur auf diese Weise gefunden, nicht aber einfach gegeben werden. Wird auch damit mehr Zeit absorbirt, der Gewinn, den solche Arbeit für das Wissen und Merken und den sie für die Freude an der Arbeit bringt, hebt den etwaigen Verlust an Zeit reichlich auf. Eine treffliche Übung in der denkenden Betrachtung der Dinge und somit in der wichtigsten Selbstthätigkeit liegt in der Naturlehre, wenn nicht der Lehrer selbst sofort das Experiment erklärt, sondern wenn die Schüler, vielleicht durch bekannte analoge Vorgänge unterstützt, es selbst zu erklären veranlasst werden, auch wenn solche Versuche manchen Fehlschuss erst zur Folge haben. Dass aber hier wie bei der Naturgeschichte auf diese Weise viel leichter das Charakteristische, das Typische als solches hervortritt, weil darauf am

ersten die Aufmerksamkeit und zwar selbstthätig sich lenkt, und dass es, weil es etwas Selbsterarbeitetes ist, am sichersten auch sich einprägt, ist ein weiterer Gewinn solchen Unterrichtes.

Kaum ist nötig, besonders hervorzuheben, wie alle mathematischen Operationen erst dadurch ihren geistbildenden Einfluss gewinnen, wenn der Lehrer sich nicht etwa damit begnügt, dass der Schüler das vom Lehrer Vorgemachte nachmache, sondern wenn er den Weg, auf dem die Lösung möglich ist, selbst vom Schüler finden lässt. Empfiehlt sich auch gerade hier im allgemeinen das Einhalten eines bestimmten Verfahrens, so ist doch auch wieder, und zwar im Interesse der Selbstthätigkeit, notwendig, dass man bisweilen auch andere Wege finden und gehen lässt, um zum Ziele zu gelangen.

Am wenigsten scheinen die historischen Stoffe auf der Unterrichtsstufe, wo das konkrete Material angeeignet werden soll, zur Selbstthätigkeit der Schüler Gelegenheit zu bieten. In der That findet dieselbe hier kaum einen Platz, wenn man sich dabei auf das Erzählen, Schildern, Lesen beschränkt. Und doch ist sie auch hier recht wohl möglich. Sie ist das, wenn man, wo es irgend geht, den Fortgang der Handlung, die Wendungen und den Ausgang durch Spekulation finden, d. h. aus der Natur der Dinge, dem Charakter der handelnden Personen, dem Zusammentreffen der Umstände konstruieren lässt. Nicht aber nur einem Prinzip zu liebe soll das geschehen, sondern nur im Interesse des tieferen Verständnisses der Sache. Ist doch damit nichts anderes verlangt, als dass der Schüler in die Sache selbst sich vertiefen und sie durchdenken soll, und die empfohlene Unterrichtsform nur ein Mittel, ihm dabei behilflich zu sein und der Gedankenlosigkeit, die ohne solche Hilfe leicht auch bei dem interessantesten Erzählungsstoff mit dem bloßen Hinnehmen der Thatsachen sich begnügt, entgegenzuarbeiten.

Aller Sprachunterricht, mag sich nun um den Sprachinhalt oder um die Sprachform handeln, ist in seinem Erfolg so sehr von der Selbstthätigkeit der Schüler abhängig, dass die Notwendigkeit derselben sofort in die Augen springt. Durch bloßes Geben wird weder das Sprachverständnis, noch die Sprachfertigkeit erreicht. Nur über das erstere sind noch einige Bemerkungen zu machen. Bei der Rechen-schaft über die erste Totalauffassung eines Lesestückes, von der schon oben die Rede war, stellt sich, wie dort ebenfalls schon hervorgehoben wurde, am besten heraus, wie viel davon einer Erläuterung noch bedürftig ist. Diese Erläuterung einfach zu geben, ist wohl der kürzeste, aber keineswegs der richtigste Weg. Der letztere ist nur der, dass sie unter fortwährender Heranziehung der eigenen Thätigkeit der Schüler erarbeitet wird. Wer Lehrende ausgebildet hat, weiß, dass solche Kunst besonders schwer ist. Ein großer Teil der Schwierigkeit liegt in der richtigen Abgrenzung dessen, was die Kinder durch Vergleichen mit schon Bekanntem, durch Zuhilfenahme von grammatischem oder sonstigem Wissen, durch Disponieren des Stoffes bei dem Durch-

denken der Lektüre selbst leisten können, von dem, was an Erläuterung der Lehrer selbst liefern muss. Das Scheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, das Herausfinden der Hauptgedanken, das Erkennen dessen, was nur der Ausführung, der Ausschmückung dient, der Nachweis des logischen Zusammenhanges, die Erklärung bildlicher Ausdrücke, das Vergleichen zwischen dem Inhalt und der Form u. a. m. hat nur dann die gewünschte Wirkung für das Verständnis des Sprachstückes seitens der Schüler, wenn die Durcharbeitung desselben nach diesen Gesichtspunkten bei möglichster Selbstthätigkeit derselben verläuft.

Ganz besonders abhängig ist von solcher Selbstthätigkeit das grammatische Verständnis. Wird das Interesse für grammatische Analysen am wirksamsten erweckt, wenn man das Bedürfnis dafür aus der Lektüre selbst entstehen lässt, so wird dieses Interesse am besten erhalten, wenn die Schüler das grammatische Wissen durch selbstgestellte präzise Fragen, die sie nach einer feststehenden, die Sicherheit im Wissen fördernden Ordnung zu bilden und denen sie ebenso präzise Antworten folgen zu lassen sich gewöhnen müssen, so lange sich zu erarbeiten angeleitet werden, bis sie auch ohne die Hilfe der Fragen selbständig grammatische Analysen machen können. Wodurch weiter das Interesse am grammatischen Unterricht vermehrt und die Wirkung der grammatischen Schulung erhöht werden kann, davon wird in der Arbeit über die Concentration zu reden sein.

Die richtige Grenze zwischen dem Geben von seiten des Lehrers und dem selbständigen Erarbeiteten durch die Schüler wird zum Nachteil für den erfolgreichen Verlauf des Unterrichtes vielfach nicht eingehalten bei dem fremdsprachlichen Unterricht. Wenn man schon auf früher Stufe fordert, dass die Schüler sich auf ein Pensum, das in seinem sachlichen Inhalt vielleicht durchaus neu ist, in der Weise präparieren sollen, dass sie die Vokabeln in einem grossen Lexikon aufsuchen, so ist das eine nicht blofs sehr mühsame, sondern zum grossen Teil auch erfolglose Thätigkeit. Bei der Unkenntnis der Sache kommt es da oft vor, dass sie ganz ungeeignete Bedeutungen in ihr Präparationsheft eintragen. Man kann ihnen viel nutzlose Arbeit ersparen, wenn die Bedeutung der Vokabeln vom Lehrer selbst genannt wird, und man kann bei der Präparation ihre Selbstthätigkeit in viel gewinnbringenderer Weise heranziehen, wenn man, und das geht namentlich dann, wenn der Inhalt des zu behandelnden Lesestückes ihnen nicht fremd ist, manche Wortbedeutung aus dem Zusammenhang erraten lässt. Dagegen soll das übrige sprachliche Material, das man vielfach noch einfach zu geben pflegt, von den Schülern möglichst selbstthätig erarbeitet werden. Nur so entsteht ein Besitz, der als selbsterworbener nicht blofs wertvoller, sondern zugleich auch sicherer ist. Steht der Inhalt des sprachlich zu Behandelnden in Beziehung zu dem auch sonst schon bearbeiteten Gedankenkreise, so kommt die selbständige sprachliche Durcharbeitung desselben mehr auch dem sachlichen Verständnis zugute.

Im geographischen Unterricht darf sich die Selbstthätigkeit der

Schüler nicht etwa auf das Zeichnen von Karten beschränken. Die Übungen im Kartenlesen, die gerade hier so wertvollen Vergleichen, die Spekulation über eigentümliche geographische Erscheinungen — es sei beispielsweise nur an die mathematische Geographie erinnert —, über den Zusammenhang der Geographie mit der Geschichte oder mit der Naturkunde, das Bilden von Gruppen und Reihen machen ebenso viele Ansprüche an diese Selbstthätigkeit, wie auf der andern Seite diese Selbstthätigkeit auch hier erst den Erfolg der Arbeit garantiert, den man vergeblich anstrebt, wenn der Unterricht nur ein Mittheilen durch den Lehrer ist, das für den Schüler keine Nötigung zur Mitarbeit enthält.

Soll die Aneignung des konkreten Materials so weit geführt werden, dass der Übergang zum zweiten Hauptteil der Arbeit genügend vorbereitet ist, so ist außer dem Besprochenen noch zweierlei nötig. Zuerst muss der Schüler Rechenschaft ablegen von dem, was er gelernt hat, denn wenn die Apperzeption nicht in der richtigen Weise erfolgt wäre, dürfte der Unterricht nicht fortschreiten zur Abstraktion. Diese Rechenschaft hat sich über die Auffassung und Erkenntnis der Thatsachen, wie über die Beurteilung der Handlungen und der ihnen zu Grunde liegenden Gesinnungen zu erstrecken. Hier wie dort sind die Punkte, auf die es vornehmlich ankommt, hervorzuheben. Es liegt in dem Begriff der Rechenschaftsablegung, dass nicht der Lehrer das thut, sondern der Schüler. Und so eröffnet sich denn hier ein weiteres Gebiet für seine Selbstthätigkeit. Hat er selbständig Rechenschaft von der richtigen Auffassung und der richtigen Beurteilung — das ist aber namentlich die sittliche — abgelegt, wobei Falsches zu korrigieren und Unvollständiges zu ergänzen ist, so folgt endlich das letzte Stück vom ersten Hauptteil der Unterrichtsarbeit, nämlich die Einprägung. Was gelernt wird, soll dauernder Besitz bleiben. Das wird aber der Unterrichtsstoff um so eher, je selbständiger der Schüler bei der Einprägung, der Befestigung thätig ist. Nicht der Lehrer darf die Hauptpunkte, auf die es dabei ankommt, nennen und wiederholen, sondern der Schüler soll das thun, am besten ohne alle Hilfe des Lehrers. Wenn dabei die Fähigen der Klasse mit gutem Beispiel vorangehen, folgen dann auch die Schwächeren.

Dass aber und wie auch bei dem zweiten Hauptteil des nach psychologischen Gesetzen geordneten Unterrichtsganges, in dem das durchgearbeitete konkrete Material in begriffliche Einsicht umgewandelt werden soll, die eigene Thätigkeit des Zöglings heranzuziehen sei, wird in der Arbeit „Über die Konzentration des Unterrichtes“ erörtert werden. Nicht bloß die Zusammenstellung des im Interesse einer richtigen Abstraktion nötigen konkreten Materials, sondern auch die Formulierung der so zustande gekommenen Abstraktionen, wie die Einordnung in das allmählich auszubauende System soll soviel als irgend möglich des Schülers eigene Arbeit sein. Denn auch hier sichert erst diese Selbstthätigkeit die rechte Einsicht in das begriffliche Material und

zugleich die Herrschaft über dasselbe. Das letztere weist auf den Teil der Unterrichtsarbeit hin, bei welchem die Selbstthätigkeit des Schülers am meisten in Anspruch genommen werden muss.

Ist der Unterrichtsprozess in den beiden Hauptteilen, dem Apperzeptions- und dem Abstraktionsprozess, beendet und in diesen beiden Prozessen, eben weil die Selbstthätigkeit der Schüler dabei möglichst viel herangezogen worden ist, ein geistiges Leben entstanden, das himmelweit verschieden ist von dem Zustand, der im Geiste des Zöglings entstehen muss, wenn der Unterricht nur ein Geben vonseiten des Lehrers und ein vielleicht staunendes, vielleicht auch widerwilliges Nehmen vonseiten des ersteren war, so ist die Garantie geboten, dass auch für das letzte Stück der Unterrichtsarbeit die innere Kraft erzeugt ist, von deren Besitz das Gelingen derselben abhängt. Eben wegen der Bedeutung des Könnens für die Ausbildung des Wollens muss nun noch die Probe auf die vorhandene Kraft gemacht werden. Weil dabei am energischsten an die Selbstthätigkeit des Schülers appelliert wird, wächst aber zugleich auch dabei am raschesten die eigene Kraft und das richtige Gefühl für dieselbe.

Dieses letzte Stück der Arbeit ist die Anwendung des Gelernten. Die Form, die sie annehmen kann und soll, ist eine sehr mannigfaltige. Bald gilt es, die ausgebildeten Begriffsreihen in den verschiedensten Richtungen zu durchlaufen, bald von einem Allgemeinbegriff zu den Einzelfällen herab - oder wieder von diesen zu jenen emporzusteigen, bald also zu dem Allgemeinen neues konkretes Material zu suchen oder aus gegebenem neuem konkreten Stoff das Allgemeine nun ganz selbstständig herauszuarbeiten, bald in freiem Vortrag oder in schriftlicher Darstellung, zeichnend oder experimentierend die gewonnene Herrschaft über die Sachen und zwar nicht nur in treuer Reproduktion, sondern auch in selbständiger Produktion zu bekunden, auf Grund der gewonnenen Einsicht neue Beobachtungen zu machen oder das Beobachtete zu erklären, Versuche anzustellen, rein praktische Fragen, die zu dem im Unterricht Behandelten in Beziehung gebracht werden können, zu beantworten u. dgl. m.

Mögen nun diese Arbeiten in der Schule ausgeführt oder dem häuslichen Fleiß überlassen werden, immer wird es darauf ankommen und ihre Bedeutung für die Mehrung der Kraft und damit indirekt für die Ausbildung des Willens wird davon abhängen, dass sie auch möglichst gut gemacht werden. Für das erstere ist schon das ein Gewinn, wenn die Schüler die Aufgaben dazu selbst sich stellen, d. h. aus dem im Unterricht Behandelten selbstständig sich erarbeiten. So wird ein selbstgewähltes Aufsatzthema mit mehr Freude bearbeitet, als ein vom Lehrer gegebenes. Beim Suchen danach mag dann immer der Lehrer behilflich sein und Missgriffe in der Wahl fernhalten. Wichtiger ist natürlich die volle Selbstthätigkeit bei der Ausführung. Giebt man z. B., wie das viele Lehrer thun, die Disposition für die Arbeiten, so fällt ein sehr wichtiges Stück solcher Selbstthätigkeit weg.

Solange die jugendliche Kraft einen Aufsatz noch nicht selbst disponieren kann, muss die Disposition oder müssen noch besser mehrere Dispositionen, unter denen dann die Wahl freisteht, in gemeinsamer Überlegung gewonnen werden. Ist doch überall eine allmähliche Steigerung der Ansprüche an die Kraft die beste Schule für ihre Ausbildung. Dass sichs aber bei allen Aufgaben, und zwar ist dabei nicht bloß etwa nur an das Aufsatzschreiben zu denken, nur um die Verwertung des im Unterricht bereits bearbeiteten Gedankenkreises handeln dürfe, ergibt sich aus dem, was über den Unterrichtsgang und über die Stelle, wo die hier fragliche Selbstthätigkeit einzutreten habe, ausgeführt ist. Auf eine sehr wichtige Hilfe für solchen Anschluss aller selbständigen Arbeit an den Unterricht kann erst in der Besprechung der Konzentration desselben näher eingegangen werden.

Die enge Verbindung zwischen allen solchen selbständigen Übungen im Können und dem im Unterricht Behandelten enthält auch die Gewähr möglichst guter Leistung. Nur die gelingende That ist, wie wir oben sagten, eine Schule des Mutes. Die Möglichkeit des Gelingens muss also vorhanden sein, darum darf nicht nur nichts, was zu leicht ist, weil daran die Kraft nicht wächst, sondern auch nichts zu Schweres gefordert werden, weil daran die Kraft erlahmt. Besondere Rücksicht verdienen ebendeshalb die schwachen Naturen, denen das Bewusstsein des Leistens und damit der gerade ihnen so nötige Mut so leicht zerstört wird, wenn man ihre Leistungen mit demselben Maßstabe misst wie die der stärkeren Naturen.

Der Selbstthätigkeit der Schüler ist oben nur eine sekundäre Bedeutung zugeschrieben worden. Sie soll im Dienst des Hauptfaktors bei aller Unterrichtsarbeit, des freien Interesse, stehen. Nur insoweit sie das thut, ist sie imstande, zur Umwandlung des Wissens in das Wollen das Ihrige beizutragen. Das gilt von jeder Selbstthätigkeit beim Unterricht, am meisten von dem Teil der Arbeit, wo sie am selbständigsten verfährt. Das ist der Fall bei freien, aus dem freien Interesse hervorgehenden Arbeiten. Diese pflegen jetzt in unseren Schulen sehr stiefmütterlich behandelt zu werden. Für sie mehr Raum zu schaffen, wird eine Aufgabe der Schulorganisation sein, die von der Fülle des Stoffes nicht so viel sich verspricht, als die meisten der dermaligen Lehrpläne das zu thun scheinen. Solche freie Arbeiten, bei denen individuelle Neigungen und Anlagen einen freien Spielraum finden, fördern nicht nur die so sehr wünschenswerte individuelle Ausprägung des Charakters, sie tragen namentlich auch zur Vermehrung und Verstärkung des freien Interesse bei. Zwischen diesem und jenen besteht somit eine innige Wechselwirkung. Das Interesse drängt zur freien Selbstthätigkeit und die freie Selbstthätigkeit mehrt das Interesse. Gewiss ein Wink, dass auch alle übrige Thätigkeit, welche die Willensbildung fördern helfen soll, das am besten thut, wenn sie nicht etwa nur unter dem Drucke des äußeren Zwanges verrichtet wird, sondern wenn sie der inneren Nötigung folgt, die in dem freien

Interesse gegeben ist; woraus dann weiter gefolgert werden muss, dass eben dieses letztere, das freie Interesse, das ist, woran dem Unterricht immer und überall am meisten gelegen sein muss. Denn „wer nicht zuvor in einer Sphäre des Geistes ein lebhaftes, inniges und tiefes Interesse gefunden hat, der geht auch nicht in dieser Sphäre zum Wollen über.“*)

Wenn im Vorstehenden vorzugsweise von der rein geistigen Arbeit die Rede und auch bei solchem Thun, bei dem auch körperliche Geschicklichkeit mit in Frage kam, doch vornehmlich der geistigen Arbeit dabei gedacht war, so soll ein sein Ziel klar im Auge behaltender Unterricht auch die rein äusseren Thätigkeiten, wie das Schreiben, das Zeichnen, das Singen, die Handarbeit, bei denen die körperliche Fertigkeit eine Hauptrolle spielt, und deren Wert bei möglichst guter Leistung an sich und bei der Bedeutung derselben für das praktische Leben hoch anzuschlagen ist, zur Anregung auch der geistigen Thätigkeit benutzen. Das thut er, wenn dafür Sorge getragen wird, dass der Schüler der Gründe für sein Thun sich bewusst ist, wenn die Gesetze, auf welche Formen und Töne und das Verhältniss zwischen ihnen sich gründen, ihm nicht ganz unbekannt bleiben. Erst die Einsicht in diese Gründe und das Verständniss des inneren Zusammenhanges, der auch solcher Thätigkeit nicht fehlt, macht sie nicht bloß interessanter, sondern stellt auch dieses Thun in den Dienst geistiger Thätigkeit, der, so klein er auch sein mag, doch unter den vielen einzelnen Faktoren, aus denen jene sich zusammensetzt, durchaus nicht ohne Bedeutung ist.

Das bisher besprochene geistige Leben, denn Thätigkeit ist Leben, welches der Unterricht dadurch pflegt, dass er die Selbstthätigkeit des Schülers so viel als irgend möglich heranzieht, ist im Wesentlichen Sache der Intelligenz. Entbehrt es selbst auch nicht des ethischen Wertes und ist ihm der namentlich damit gesichert, dass es etwas in eigener Arbeit Gewonnenes ist, welche Arbeit selbst wieder ethisch wertvoll ist; hängt ferner von ihm auch alles sittliche Wollen insofern ab, als dieses in dem Gedankenkreis seine letzte Wurzel hat, und die Regsamkeit dieses letzteren aller Willensbildung und somit auch der Ausbildung des ethischen Wollens zu gute kommt; ist endlich zuzugeben, dass gewisse mittelbare Tugenden, wie Pünktlichkeit und Fleiß, dadurch gefördert werden, so trägt der Unterricht als solcher durch die Thätigkeit, zu der er Veranlassung giebt, doch direkt noch nichts bei zur Bildung des sittlichen Willens. Es ist denkbar, dass die in dieser Thätigkeit gewonnene geistige Kraft eine Hilfe werden kann auch des auf Unsittliches gerichteten Wollens. Denn dass die gewonnenen sittlichen Urteile, das erweckte vielseitige Interesse das sittliche Wollen fördern können, das ist bei unserer Betrachtung, welche nur die Selbstthätigkeit des Schülers beim Unterricht im Auge hat und weiter nichts, nicht mit in Rechnung zu ziehen. Ebenso ist hier außer Berechnung

*) Ziller, Vorles. über allg. Pädag. S. 151.

zu lassen, was die anderen erziehlichen Faktoren, die das Entstehen des unsittlichen Wollens verhütende Regierung und die die Ausbildung des sittlichen Wollens unterstützende Zucht, zu leisten haben. Die Selbstthätigkeit beim Unterricht hat zunächst nur einen formalen Charakter, und erst der Inhalt desselben, ohne den sie freilich gar nicht zu denken ist, macht sie je nach der Beschaffenheit dieses Inhaltes dem Guten dienstbar oder dem Bösen. Nur weil der Inhalt des Unterrichts, durch den wir erziehen wollen, ein solcher ist, dass daran unter gewissen Voraussetzungen sittliches Wollen sich bilden kann, wird auch die Selbstthätigkeit, die durch ihn veranlasst wird, indirekt das sittliche Wollen unterstützen. Die direkte Einwirkung auf dieses ist nicht Sache des Unterrichtes, also auch nicht Sache der durch den Unterricht anzuregenden Selbstthätigkeit, sondern Sache der Zucht.

Der letzteren kann sich indessen der Unterricht nähern, wenn er zwar nicht das sittliche Thun als solches übt — diese Übung ist eine Hauptaufgabe der Zucht —, sondern wenn er nur gedachtes sittliches Thun, das phantasierte sittliche Handeln kultiviert. Die Kultur des Gedankenkreises ist ja seine Domäne. Zn solchem Handeln in Gedanken kann der Unterricht zunächst in der Weise anregen, dass er den Zögling veranlasst, sich die Personen, welche Geschichte und Poesie ihm vorführen, klar und eingehend vorzustellen, die Motive ihres Thuns, den Gang, den ihre Erwägungen und Entschliessungen einschlagen, die Gefühle, die dabei entstehen, die Wünsche und Bestrebungen, die daraus hervorgehen, zu durchdenken und so das fremde Handeln zu begreifen. Dabei muss er angeleitet werden, dass er die fremden Gedanken und Handlungen mit seinem Urteil begleitet und misst an den ihm bereits bekannten ethischen Gesetzen. Dass dabei mit einfachen, dem Verständnis des Kindes naheliegenden und deshalb von ihm leicht durchschaubaren Lebensverhältnissen begonnen und ganz allmählich erst zu schwierigeren, verwickelteren und deshalb so leicht nicht zu verstehenden fortgeschritten werden muss, liegt auf der Hand. Ein zweiter Schritt, der gethan werden muss, damit solches phantasiertes Handeln auf das eigene Handeln einen Einfluss gewinnen kann, ist dann der, dass der Schüler sich selbst in die fremde Lage versetzt, dass er die Rolle der fremden Person selbst übernimmt, also an ihrer Stelle überlegt, sich entschliesst und in Gedanken handelt. Damit wird der Umgang des Zöglings in einer viel wirksameren Weise erweitert, als wenn fremde Handlungen ihm geschildert werden, ohne dass ein solches Miterleben durch die eigene phantasierte Thätigkeit sie begleitet. Damit wird endlich auch die letzte bei dem Unterricht in Frage kommende Thätigkeit vorbereitet, welche darin besteht, dass der Zögling das an fremdem Geistesleben mit Durchlebte auf seine eigenen Lebensverhältnisse übertragen lernt. Ein solches Durchdenken von ihm bereits verständlichen Lebenslagen, in die er kommen kann und voraussichtlich kommen wird, wobei auch Hemmungen und Widerstreit mit in Rechnung zu ziehen und in Gedanken zu überwinden sind, und wobei nicht bloß

die einzelnen Stadien der Handlungen selbständig zu durchlaufen, sondern auch alle Überlegungen, die diesen vorausgehen müssen, sorgfältig anzustellen, die anzuwendenden Mittel und Kräfte zu prüfen sind, ist für das spätere wirkliche Handeln eine durchaus nicht zu unterschätzende Vorarbeit.

Dass diese Vorarbeit leichter ist als die spätere wirkliche Arbeit, ist freilich zuzugeben. Der Welt der Gedanken sind so enge Grenzen nicht gesetzt, als der Wirklichkeit. Darin, dass der Unterricht es nur mit jener zu thun hat, liegt die Grenze für seine Wirkung. Das, was dieser notwendig abgeht, muss darum durch andere Einwirkung noch ergänzt werden. Diese Ergänzung hat die direkte Einwirkung auf die Willensbildung, die Zucht, zu leisten. Auch bei ihr liegt, wie das leicht einzusehen ist, in der Heranziehung der Selbstthätigkeit die beste Hilfe, ist doch die That, und zwar nicht die nur gedachte, sondern die wirkliche, die beste Schule des Wollens. In welcher Weise und in welchem Umfange sie hier heranzuziehen ist, das auseinanderzusetzen, liegt nicht im Rahmen unseres Themas. Nur das sei hervorgehoben, dass, wie beim Unterricht möglichst bald, also schon bei dem Unterricht der frühesten Stufen, die Selbstthätigkeit, wo sich dazu nur Veranlassung bietet, in Anspruch genommen werden muss, auch bei der direkten Einwirkung auf die Erziehung möglichst früh Gelegenheit zu geben ist zur Verwendung der gewonnenen Einsicht auf die eigene freie Thätigkeit. Die gelingende That, und sei sie an sich unbedeutend, ist immer das beste Erziehungsmittel.

Weil alles Wollen zuletzt in dem Gedankenkreis seine Wurzel hat und weil nur aus einem reichen Geistesleben viele Wege zum Herzen sich öffnen, wird auch dieses wichtige Mittel der Willensbildung, über welches die Zucht verfügt, immer auch wieder abhängig bleiben von dem Unterricht, die direkte Einwirkung auf die Willensbildung der Jugend bedingt sein durch das geistige Leben, welches der Unterricht zu erwecken versteht. Dass nicht jeder Unterricht in gleichem Mafse solches Leben erweckt, dass vielmehr nur der Unterricht das vermag, der sorgfältig darauf Bedacht nimmt, alles die Schüler selbst thun zu lassen, was sie selbst thun können, der die Selbstthätigkeit heranzuziehen sich alle erdenkliche Mühe giebt, der für diese Selbstthätigkeit in der Kultivierung des freien Interesse den Boden zu bereiten sucht, auf dem jene am besten gedeiht und mit diesem Gedeihen auch wiederum dieses Interesse, die eigentliche Wurzel des Wollens, die gesündeste und reichlichste Nahrung findet, das nachzuweisen war der Zweck dieser Zeilen.

Über die Concentration des Unterrichts

mit spezieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule.

Die verehrliche Redaktion der „Zeitschrift für weibliche Bildung“ hat mich veranlasst, die Bemerkungen über die Konzentration des Unterrichts in dem Artikel „Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule“ (cf. 11. Jahrgang 4. u. 5. Heft dieser Zeitschrift) etwas weiter auszuführen. Ich leiste dieser Aufforderung um so lieber folge, als ich aus dem Bericht über die Verhandlungen der neunten Jahresversammlung des rheinischen Provinzialvereins für das höhere Mädchenschulwesen (cf. Zeitschrift für weibliche Bildung, 11. Jahrg. 1. Heft, S. 24 fl.) ersehen habe, dass eine Anzahl der Teilnehmer jener Versammlung mit der Fassung der Konzentration des Unterrichts, die in jener Versammlung der Referent über dieses Thema vertreten hat, nicht einverstanden gewesen ist. Wenn man den Ausführungen desselben gegenüber, nach denen das Deutsche das Zentralfach in der höheren Mädchenschule bilden soll, hervorgehoben hat, „man könne nicht von einem Zentralfach sprechen, sondern es müsse eine organische Einheit der Kulturelemente massgebend sein“, so ist mit der letzten Forderung auch nach meiner Überzeugung der Kardinalpunkt des Problems getroffen. Eine befriedigende Antwort auf die Frage, wie sich eine organische Einheit der im Unterricht zu verwertenden Kulturelemente herstellen lasse, ist die Lösung des Problems.

Wenn ich im nachfolgenden einige Gedanken über diese Frage auszusprechen mir gestatte, so weiss ich mich in den Hauptpunkten einig mit einer grossen Zahl von Gesinnungsgenossen. Das sind die Anhänger der Herbart'schen Pädagogik. Ich weiss freilich zugleich auch, dass die Arbeit, eine organische Einheit der im Unterricht zu verwertenden Kulturelemente herzustellen, eine recht schwierige ist, für welche bis jetzt erst die Anfänge gemacht sind. Denn nicht alles, was man Konzentration des Unterrichts nennt, ist auch eine solche.*) Diese Anfänge beziehen sich vorzugsweise auf den Unterricht an der

*) Der Ruf nach Konzentration ist nicht erst neuen Datums. Die gemachten Vorschläge, eine solche zu schaffen, gehen freilich weit auseinander. Das Nähere darüber siehe in Alb. Richter: Die Konzentration in der Volksschule. Leipzig 1865.

Volksschule, die in allen methodischen Fragen, wie das z. B. kürzlich erst Herr Direktor Dr. Frick*) rühmend anerkannt hat, den höheren Schulen mit gutem Beispiel vorangegangen ist. Dass aber schon diese Anfänge, wo man sie in der Praxis durchzuführen versucht hat, sich für die durch den Unterricht zu erreichenden Ziele sehr segensbringend erwiesen haben, wird von allen, welche diese Versuche gemacht haben, bestätigt.

Es liegt im Wesen der Pädagogik, die nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst ist, dass die Entwicklung der Theorie von der Entwicklung der Praxis begleitet sein und dass die Richtigkeit der erstern an den Erfolgen der letztern gemessen werden muss, und es ist die weitere Folge dieses Verhältnisses, dass die pädagogische Praxis die völlige Durchbildung der Theorie nicht abzuwarten hat, ehe sie den Weisungen derselben sich fügt. Ich werde deshalb später nachzuweisen haben, wie man, auch ohne dass die Konzentration des Unterrichts theoretisch einen völlig befriedigenden und der Zustimmung aller dabei Interessierten sichern Abschluss gewonnen hat, und ohne dass die Lehrmittel dieser Theorie ganz angepasst sind, doch mit vielem Gewinn wichtige Forderungen der Konzentration befolgen kann.

Aber liegt denn auch das Bedürfnis, für den Unterricht eine organische Einheit der Kulturelemente zu schaffen, vor? Hat nicht der Unterricht, wie er bisher zumeist betrieben worden ist, ganz erfreuliche Resultate aufzuweisen? Die große Mehrzahl der Lehrer wird, weil die zweite Frage zu bejahen ist, geneigt sein, die erstere zu verneinen. Ja nicht bloß das. In einer engern Verbindung der einzelnen Lehrfächer erblicken viele eine nicht geringe Gefahr für die speciellen Zwecke, welche jene erreichen sollen; statt der erstrebten Ordnung im geistigen Leben fürchten sie von ihr eine Verwirrung desselben. Dass aber die praktischen Erfolge einer Konzentration des Unterrichts, wie wir sie fordern, einen durchschlagenden Beweis für ihre Notwendigkeit erbringen, dazu sind dieselben bis jetzt noch zu vereinzelt. Es muss deshalb die Notwendigkeit dieser Konzentration von anderer Seite erwiesen werden. Von welcher Seite das geschehen muss, kann nicht zweifelhaft sein. Natürlich nur von der Wissenschaft der Pädagogik und von den Wissenschaften, auf welche diese sich zu stützen hat, von der Psychologie und der Ethik.

Die Pädagogik stellt im Interesse der Charakterbildung, des letzten Zieles aller erzieherischen Thätigkeit, an den Unterricht die Anforderung, dass er im Zögling zunächst die Einheit der Person, die primitivste Grundlage des Charakters, bilden helfe. Wenn man fordert, dass die Einheit der Person gebildet werden soll, so muss man voraussetzen, dass diese Einheit nichts Ursprüngliches, sondern etwas allmählich Werdendes sei. Es ist die Aufgabe der Psychologie, das nachzuweisen und zu zeigen, auf welche Weise die Einheit der Person entsteht. Nun lehrt die Psychologie, dass auch schon die Person, das Ich nichts Ur-

*) Vgl. Dr. O. Frick: Das Seminarium praeceptorum an den Frankeschen Stiftungen zu Halle. Halle a. S. Buchhdlg. d. Waisenhauses. 1883.

sprüngliches, sondern etwas erst Werdendes, daher auch Veränderliches und Wandelbares sei. Das Ich ist nichts als ein psychisches Phänomen, nämlich das Bewusstwerden einer Wechselwirkung innerhalb eines unübersehbaren Vorstellungskomplexes oder die Bezogenheit aller unserer Vorstellungen und der aus ihnen entstehenden andern psychischen Zustände aufeinander*). Die Erfahrung, nach der das Ich, die Person dem Kinde erst auf einer bestimmten Entwicklungsstufe, die in dem einen Individuum früher, in dem andern später erreicht wird, zum Bewusstsein kommt, wie die, dass das Ich, die Persönlichkeit in den verschiedenen Lebensaltern einen sehr verschiedenen Inhalt hat, bestätigt das. Den innern Grund dafür, dass alle unsere mannigfaltigen Vorstellungen sich gegenseitig auf einander beziehen und gewissermaßen alle in einem Punkte sich vereinigen, haben wir in der Einfachheit der Seele zu suchen, „welche alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, zur Vereinigung hindrängt.“ Die Seele ist infolgedessen der Mannigfaltigkeit der Einflüsse gegenüber, welche Erfahrung und Umgang auf sie ausüben, konzentrierend thätig, sodass bei geistiger Gesundheit das einmal gewonnene Ich trotz aller Wandelungen, die es durchmachen kann, doch auch wieder dasselbe bleibt.

Mit der Person ist aber die Einheit derselben noch keineswegs gegeben. Auch hierfür können wir uns auf die Erfahrung berufen. Giebt es doch viele Menschen, denen die Einheit der Person fehlt, die in verschiedenen Lebenssphären ganz verschiedene sind. Ist doch oft derselbe Mensch ein anderer in seiner Familie, ein anderer in seinem Amte und wieder ein anderer im geselligen Verkehr. Kommt es doch oft genug vor, dass in ein und derselben Person religiöse und anderweitige (politische oder naturwissenschaftliche) Anschauungen nebeneinander hergehen, die so verschieden sind, dass dadurch die Einheit der Person aufgehoben ist. Es ist nicht schwer, den psychologischen Grund dafür zu finden. Er liegt in der Verschiedenheit der Vorstellungskreise, aus welchen die verschiedenen Seiten vom Seelenleben dieser Menschen sich aufbauen, in der einseitigen Kultur, die diese verschiedenen Seiten gefunden haben, wie in dem Mangel eines gleichmäßigen Beeinflusst- und Bestimmtwerdens durch gewisse allgemeine Normen. Die Einheit der Person ruht auf der Einheit des Bewusstseins. Wo die letztere fehlt, wo eine Mehrheit von völlig verschiedenen oder auch nur getrennten Vorstellungen sich ausgebildet hat, kann auch von einer wirklichen Einheit der Person nicht geredet werden.

Die Erklärung vom Mangel der Einheit weist schon auf den Weg hin, auf dem dieselbe erreicht werden kann.

Wenn im Interesse der Ausbildung des Charakters, dessen wichtigstes Merkmal Gleichmäßigkeit und Harmonie ist, die Einheit der

*) Vgl. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, § 105 ff. und Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, § 56 ff.

Auf einen eingehenden, mit wenigen Worten nicht zu erschöpfenden Nachweis dieser Sätze, sowie des wichtigen Unterschiedes zwischen dem reinen und dem historischen Ich muss hier verzichtet werden.

Person angestrebt werden muss, so scheint dieser und dadurch auch der Charakterbildung am meisten gedient mit einer einseitigen Kultur des Geisteslebens. In der That bilden sich in einfachen Verhältnissen, bei einer gewissen Einförmigkeit und Gleichmässigkeit der Lebensformen leichter Charaktere aus als in entgegengesetzten Lebenslagen. Man findet daher unter den Landleuten häufiger Charaktere, als unter den Bewohnern namentlich grösserer Städte. Aus dem gleichen Grunde war die grössere Einseitigkeit der Ausbildung in frühern Zeiten, z. B. die ausschliessliche Kultur der antiken Sprachen auf den alten Gymnasien, der Charakterbildung günstiger, als die Vielseitigkeit, nach der wir jetzt streben. Auch manche pädagogische Bestrebungen jüngern Datums, welche das Goethesche „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“, wenn freilich auch nicht im Sinne des Dichters, sich zum Motto gemacht haben — es sei nur an die preussischen Regulative erinnert —, haben ihre Berechtigung darauf zu gründen gesucht. Man müsste diese sofort zugeben, wenn die Einheit der Person an sich und der darauf gegründete Charakter das wären, worauf es ankäme. Aber die Einheit der Person an sich ist, wie wir oben behaupteten, nur die primitivste Grundlage der Charakterbildung, die aller Erziehung letztes Ziel sein soll. Zu der Einheit der Person muss, wenn sie auf ethischen Wert Anspruch machen und wenn sie die Grundlage für einen Charakter werden soll, dem das Charakteristische des Charakters, die Harmonie und die Gleichmässigkeit, unter allen Umständen zukommen soll, noch ein sehr wichtiges Merkmal hinzukommen. Das ist die Sittlichkeit. Sittlichkeit aber schliesst Einseitigkeit aus. Wahre Sittlichkeit setzt einen reichen, mannigfach ausgebildeten Gedankenkreis voraus, denn Sittlichkeit ruht im Wollen. und nur ein reiches Wollen, das einen reich angelegten Gedankenkreis zur Voraussetzung hat, entspricht der Idee der Vollkommenheit. Nun ist aber die Wurzel alles Wollens das Interesse, und darum ist die Erweckung des Interesse, und zwar des vielseitigen, die wichtigste Aufgabe des Unterrichts, der erziehen, d. h. also im Zögling die sittliche Einheit der Person und dadurch den sittlichen Charakter bilden helfen soll. Vielseitiges Interesse, das, um die Gefahr zu verhüten, dass doch wieder Einseitigkeit sich vordränge, zugleich ein gleichschwebendes sein muss, ist im wesentlichen nichts anderes, als was man mit dem vagen Ausdruck der allgemeinen Bildung bezeichnet hat.

Wenn der Unterricht auf der einen Seite die Einheit der Person, die auf der Einheit des Bewusstseins ruht, und wenn er zugleich die Vielseitigkeit des Interesse, welches die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Unterrichts voraussetzt, ausbilden soll, so ist das offenbar keine leichte Aufgabe, da durch den die Vielseitigkeit des Interesse anstreben- den Unterricht die Einheit des Bewusstseins und damit die Einheit der Person fortwährend bedroht wird. Man braucht hier nicht blofs an die Gefahr zu denken, welche für die Einheit des Bewusstseins daraus erwächst, wenn der Unterricht geradezu Widersprechendes enthält, wenn z. B. die im Unterricht gebotenen religiösen Vorstellungen in Konflikt

geraten mit der gewonnenen Naturanschauung; schon der unvermittelte Übergang von einem Unterrichtsfach zum andern, die Ausbildung unverbundener Vorstellungsmassen, die Beschäftigung mit einem zusammenhangslosen Allerlei enthält eine solche Gefahr für die Einheit der Person. Sie kann nur dadurch vermieden werden, dass man den Übergang von einem Unterrichtsfach zum andern vermittelt, dass man die im Interesse der nötigen Vielseitigkeit auszubildenden verschiedenen Vorstellungsmassen unter sich verknüpft, dass man das zusammenhangslose Allerlei in eine organische Einheit verwandelt, kurz dass man das bloße Aggregat von unverbundenen Unterrichtsfächern in ein Lehrplansystem umgestaltet.

Ist damit das Problem der Konzentration des Unterrichts aufgestellt, so wird die Untersuchung, wie dasselbe zu lösen sei, sowohl auf den Unterrichtsstoff, als auch auf die Verknüpfung desselben sich zu erstrecken haben.

Wir haben zunächst den Unterrichtsstoff, die Kulturelemente, an denen die jugendliche Seele gebildet werden soll, ins Auge zu fassen, denn ehe man darüber diskutieren kann, wie dieselben zu verknüpfen sind, muss das zu verknüpfende Was feststehen. Wir werden dabei gut thun, den Unterrichtsstoff nach den Gesichtspunkten des Nebeneinander und des Nacheinander zu betrachten. In betreff des ersteren bietet sich uns die Lehre vom Interesse als zuverlässige Führerin. Das Interesse spaltet sich in das der Teilnahme, welches im einzelnen wieder in das sympathetische, das soziale und das religiöse Interesse zerfällt, und das Interesse der Erkenntnis, welches in das empirische, das spekulative und das ästhetische, welches letztere nach Herbart auch das ethische umfasst, sich teilt. Die Teilnahme wurzelt in dem Umgange, die Erkenntnis in der Erfahrung. Der Umgang weist vorzugsweise auf den Menschen, die Erfahrung vorzugsweise auf die Natur hin. Vorzugsweise, sage ich, denn Erfahrung kann und soll der Zögling auch an Menschen, an denen, mit denen er zusammenlebt, wie an denen, die der Unterricht ihn kennen lehrt, machen; einen Umgang kann er in gewissem Sinne auch pflegen mit der Natur, und der Erzieher hat dafür zu sorgen, dass er einen solchen lerne. Verbietet die durch die auszubildende Sittlichkeit geforderte Vielseitigkeit des Interesse die Vernachlässigung eines der Hauptzweige des Interesse, wie der Nebenäste, in die es sich teilt, und wird damit jede „chirurgische“ oder „abkürzende“ Konzentration, die in der Verkümmern eines oder mehrerer Unterrichtszweige das Heil sucht, gerichtet, so ist auf der andern Seite damit doch auch schon für die im Interesse der rechten Konzentration nötige Gruppierung der Unterrichtsstoffe ein wichtiger Fingerzeig gegeben. Wir ersehen daraus, dass der gesamte Unterrichtsstoff seine Nahrung aus zwei Hauptquellen, dem Umgang und der Erfahrung, zu schöpfen hat, und dass er in zwei Hauptteile zerfällt, nämlich in das Menschenleben und die Natur. Der Stoff, welcher den ersten Teil bildet, ist den historischen, der, welcher den zweiten

Teil bildet, den Naturwissenschaften zu entnehmen. Zu den historischen Stoffen gehört auch die Religion. Will man ihr, um damit die Wichtigkeit dieses Kulturelementes auszudrücken, eine besondere Stellung anweisen, so erhält man drei Hauptgebiete: Religion, Geschichte und Natur. Man kann diese im Gegensatz zu den Unterrichtsdisziplinen, in denen es sich, wie bei dem eigentlichen Sprachunterricht, dem Gesang, der Mathematik und dem Zeichnen, nur um Formen handelt, auch die Sachgebiete nennen.

Wenn wir oben von dem vielseitigen Interesse forderten, dass es, um der gefährlichen Einseitigkeit zu entgehen, zugleich ein gleichschwebendes sei, das will sagen, dass zwischen den einzelnen Interessen das richtige Maßverhältnis bestehe, welches die ungebührliche Zurücksetzung eines Teiles verhindern soll, so wird dies Maßverhältnis durch die oberste Erziehungsaufgabe genauer geregelt. Als solche schreibt die Ethik die sittliche Ausbildung oder, weil die Sittlichkeit in der Religion ihre tiefste Wurzel und ihre sicherste Stütze hat, die sittlich-religiöse Ausbildung vor. Die sittlich-religiöse Ausbildung beruht auf der Gesinnung. Die Gesinnung aber entspringt vorzugsweise aus der Teilnahme. Darum besteht das rechte Gleichgewicht zwischen den vorzugsweise gesinnungs- oder vorzugsweise erkenntnisbildenden Stoffen in dem Übergewicht der erstern über die zweiten. Dem, was die Theorie in betreff des Verhältnisses zwischen den historischen Stoffen, vorausgesetzt, dass man damit nicht bloß den Unterricht in der „Geschichte“, sondern alles das versteht, was den Menschen als Einzelwesen und in seiner Stellung in der menschlichen Gesellschaft, sowie was diese letztere betrifft, welche Stoffe von der Herbart-Ziller'schen Schule „Gesinnungsunterricht“ genannt werden, und den naturkundlichen Stoffen fordert, entspricht dermalen, wie das schon die jedem zugewiesene Stundenzahl zeigt, im großen Ganzen wohl der Lehrplan sämtlicher deutscher Schulen, von der einfachen Dorfschule bis zum Gymnasium. Wir können uns deshalb auf die Konstatierung dieser Thatsache beschränken. Inwieweit aber im einzelnen dieser Forderung besonders beim Unterricht der ersten Schuljahre nicht entsprochen wird, das wird an anderer Stelle zu erwähnen sein.*)

Eine gleiche Übereinstimmung besteht aber nicht sowohl in betreff der Auswahl, wie der nach dem Gesichtspunkt des Nacheinander getroffenen Anordnung der hier in Frage kommenden Kulturelemente. Dabei denke ich natürlich nicht an die Verschiedenheit in der Auswahl und Anordnung dieser Elemente, die durch die Verschiedenartigkeit der Schulen geboten ist, sondern an die Verschiedenartigkeit innerhalb der einzelnen Schulgattungen. Relativ am günstigsten ist hier das Gymnasium gestellt, das, auf lange Tradition fußend, einer gewissen Gleichartigkeit

*) Ein Verstoß gegen diese Theorie ist es auch, wenn, wie es auf Gymnasien der Fall war oder noch ist, in den mittleren Klassen naturkundlicher Unterricht gar nicht erteilt wird.

in dem Aufbau der von ihm verwendeten Kulturelemente sich rühmen kann. Der Grundsatz aber, nach dem dieser Aufbau sich vollzogen hat, ist, näher betrachtet und soweit überhaupt von Grundsätzen dabei gesprochen werden kann, derselbe, nach dem man auch in den andern Schulen bei der Auswahl und Anordnung verfährt, nämlich der: Vom Leichten zum Schweren. Nicht als ob dieser Grundsatz an sich zu verwerfen sei. Auch die Anhänger Herbarts befolgen ihn. Aber dieser Grundsatz allein garantiert noch nicht die richtige Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe. Ja namentlich er hat, wo man sich seiner ausschließlichen Leitung überließ, eine weitverbreitete und auch in dem Lehrplan der höhern Mädchenschule vielfach durchgeführte Anordnung des Unterrichtsstoffes auf dem Gewissen, der das, worauf es beim Unterricht so viel ankommt und wovon seine Wirkung auf Gemüt und Charakter in erster Linie abhängt, nämlich das freie Interesse und den Aufbau eines an Umfang und Inhalt stetig wachsenden und dabei doch einheitlichen Gedankenkreises, schädigt statt zu fördern. Das ist die Anordnung des Unterrichtes nach konzentrischen Kreisen. Weil man gerade mit dieser Anordnung das Problem der Konzentration des Unterrichtes lösen zu können gemeint hat, muss ich mich darüber zunächst etwas eingehender aussprechen.

Vor mir liegen 50 Schulberichte von höhern Mädchenschulen vom Jahre 1882, die ich aus einem größern Vorrat beliebig herausgegriffen habe. Von denselben ist, von zahlreichen Abweichungen in der Auswahl und Anordnung der einzelnen Theile abgesehen, in 48 die biblische Geschichte*), in 44 die Geographie und in 35 die Geschichte nach konzentrischen Kreisen geordnet. Ähnlich ist es auch mit der Naturkunde. Sind das nicht erdrückende Majoritäten, die an sich schon die Richtigkeit dieser Anordnung beweisen? Glücklicherweise wird die Wahrheit der Dinge nicht durch Majorität entschieden. Wohl aber nötigt sie die in der Minorität sich Befindenden zu möglichst gründlicher Motivierung ihres Standpunktes.

Wenn ich das versuche, so will zunächst an die eigene Erfahrung der Lehrer appellieren, die nach konzentrischen Kreisen unterrichtet haben oder noch unterrichten. Ich selbst kann mich dabei auf meine eigene Erfahrung und auf die der an meiner Schule Unterrichtenden berufen, da wir früher den gleichen Gang eingeschlagen haben. Und welches ist diese Erfahrung? Sicher keine andere, als dass das Interesse für die im zweiten oder dritten oder vielleicht gar auch in weitem Schuljahren wiederkehrenden Stoffe allmählich nicht zu-, sondern abnahm, dass der Unterricht, wenn neben den neuauftretenden Stoffen die schon früher behandelten daran kamen, für Lehrer und Schüler langweilig wurde. Diese Erfahrung, die mir zahlreiche Lehrer auch an andern

*) Bei der biblischen Geschichte scheint in den meisten Fällen die Anordnung von dem Schulregimente vorgeschrieben zu sein. Das ändert natürlich am Urtheil über die Einrichtung nichts.

Schulen bestätigt haben, spricht aber sicher nicht für die Richtigkeit des eingeschlagenen Weges. Es fehlt eben der Reiz der Neuheit, er fehlt um so mehr, je mehr die wiederholte Behandlung nur eine auch in der Form gleiche Wiederholung des Früheren ist, wie das namentlich bei der biblischen Geschichte der Fall zu sein pflegt. Dass man sich dabei schon der Zeitersparnis halber auf die Hauptsachen beschränken muss, ist ein weiterer Erklärungsgrund für die erzeugte Langeweile.

9 Aber *repetitio est mater studiorum*. Verstößt nicht unser erstes Bedenken gegen die konzentrischen Kreise gegen diese unumstößliche Wahrheit? Gewiss nicht, wenn man für die Pflege dieser *mater studiorum* Sorge trägt und zugleich der Gefahr, langweilich zu werden — für allen Unterricht eine der größten Gefahren — aus dem Wege geht. Die Mittel dazu sind bei der Besprechung der methodischen Forderungen an die Konzentration des Unterrichts zu erörtern. Wohl aber führt uns dieser Einwand zu dem zweiten Grunde, aus dem wir die konzentrischen Kreise beim Unterricht verwerfen.

Hier ist zunächst eine Prinzipienfrage zu entscheiden. Wer in der Aneignung des Stoffes als solcher die Hauptaufgabe des Unterrichts erkennt, wer der Meinung ist, der Unterricht habe seinen Zweck erfüllt, wenn die Kinder eine biblische Geschichte, einen Abschnitt aus der Profangeschichte gut erzählen, die Grenzen eines Landes, die Namen von Flüssen u. s. w. sicher aufsagen, die Merkmale eines naturkundlichen Objektes genau angeben können, wenn sie also in einem anzustellenden Examen, bei dem man vorzüglich nach diesen Dingen zu fragen pflegt, gut bestehen, mit dem wäre alle weitere Diskussion überflüssig. Auch wir wollen, dass die Kinder das können; aber für uns ist das nur eine Vorstufe, die erreicht sein muss, wenn man zur Hauptsache kommen will. Das aber ist die begriffliche Einsicht, das ist die Gewinnung des dem Konkreten zu Grunde liegenden Allgemeinen, sei das eine historische Wahrheit, ein ethisches Gesetz, eine religiöse Überzeugung, eine geographische Übersicht, eine sprachliche oder mathematische oder naturkundliche Regel u. dergl. m. Die begriffliche Einsicht kann nur durch Vertiefung in die Sache gewonnen werden, und von dem Grade dieser Vertiefung hängt der Wert jener ab. Vertiefung aber in eine Sache und mehr oder weniger flüchtige Wiederholung, bei der man, der Not gehorchend, die mit der wachsenden Peripherie sich einstellt, die Dinge nur in abgeblasster Gestalt vor dem Auge des Schülers vorüberführt, sind diametrale Gegensätze. Natürlich geben auch wir zu, dass die Kinder von dem Detail des Unterrichtsstoffes manches vergessen. Das ist nun einmal das Gesetz des geistigen Lebens, dessen Walten auch die drei- oder vier- oder mehrfachen Peripherien, die wir zu ziehen uns bemühen und bei denen wir die Kreisteile, die im engsten Kreise am stärksten gezeichnet waren, immer schwächer ziehen müssen, nicht aufhalten. Aber gerade deshalb wollen wir die Zeit nicht verschwenden auf solche vergebliche Arbeit. Wir verlangen für jede Altersstufe den ihr kongenialen Stoff mit möglichster

Vertiefung in denselben und mit gründlichster Verwertung desselben für das zu gewinnende allgemeine Bildungsmaterial. Wir wollen dieses letztere mit möglichst vielen Fäden mit dem konkreten Stoff verknüpfen, und das geschieht wiederum nur bei gründlicher Vertiefung, damit das gewonnene Allgemeine das Konkrete vor dem Vergessenwerden möglichst schütze. Wir wollen endlich, und das ist für die geistige Entwicklung eine Hauptsache, nachdem die einem Abschnitt des Schullebens zugewiesene Arbeit beendet ist, vorwärts schreiten zu weiteren Eroberungen, die im geistigen Leben nicht einfach peripherisch um das schon Gewonnene sich herumlegen lassen. Gelegenheiten aber, dem wachsenden Besitz auch das zuerst Gewonnene zu assimilieren und es gegen die Angriffe der Vergesslichkeit zu verteidigen, bieten sich zur Genüge und, wie wir später sehen werden, günstigere, als wenn wir uns ewig im Kreise drehen. Damit sind wir aber bei unserem dritten Einwand, dem, wie uns scheint, stichhaltigsten, gegen die Anordnung des Unterrichts in konzentrischen Kreisen angelangt.

Betrachtet man die nach dem Gesichtspunkt der konzentrischen Kreise angelegten Lehrpläne näher und vergleicht man sie unter einander, so findet man vielfache Abweichungen in betreff des den innern oder den äußern Kreisen Zugewiesenen. Woher ist das wohl zu erklären? Bei der Geographie und der Naturkunde kann das außer in örtlichen Verhältnissen in sehr verschiedenen Ursachen seine Erklärung finden. Von diesen beiden Disziplinen will ich daher hier absehen zumal da bei ihnen der Natur der Dinge nach andere Maßstäbe bei der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs maßgebend sein müssen, als bei dem historischen Material. Die aufgeworfene Frage soll deshalb zunächst nur in betreff des historischen Materials, und zwar sowohl der heiligen Geschichte, wie der Profangeschichte, untersucht werden.

In seinen Gesprächen mit Eckermann sagt Goethe einmal: „Die Jugend muss immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen“. Denselben Gedanken finden wir bei Herbart, wenn er sagt, „dass in jedem von uns die ganze Vergangenheit lebe“, und daraus die Forderung an den Unterricht folgert, „den ganzen Gewinn ihrer fortwährenden Versuche dem jungen Nachwuchs konzentrisch darzubieten“; oder wenn er, die Gymnasialbildung im Auge, behauptet: „Der Anfangspunkt für die Reihe der fortschreitenden Teilnahme kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen. Die Sphäre der Kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen, die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch, aber die Zeitreihe der Geschichte endet in der Gegenwart, und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen, ist durch die klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters — das auch der Knabe der Gegenwart durchleben soll — durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden“; wenn er deshalb „chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern“ fordert. Herbart hat dieser Weisung für die Anordnung des Unterrichtsstoffes,

welcher je nach dem Charakter der Schule mannigfachsten Modifikationen zu unterwerfen ist, da nach diesem „aus dem allgemeinen Vorrat nach dem Spruche: Prüfet alles und das Beste behaltet, eine Auswahl getroffen werden muss, wie sie dem Zweck, zur Tugend zu bilden, entspricht“, einen weitem hochbedeutsamen Hinweis auf die dem aufsteigenden und damit sich modifizierenden Stoff kongruent wachsende Empfänglichkeit der kindlichen Seele hinzugefügt. „Die Empfänglichkeit“, sagt er, „modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist die Pflicht des Erziehers, zu sorgen, dass diese mit jenen Modifikationen stets richtig aufeinandertreffend mit einander fortgehen mögen.“ Er hat endlich, wenn er die „ästhetische Darstellung der Welt“ d. h. die Darstellung der Menschheitsgeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung als das Hauptgeschäft, als das Ideal der Erziehung bezeichnet, den Gesichtspunkt aufgestellt, nach dem der ausgewählte Stoff in erster Linie zu behandeln ist. Es ist ein Verdienst Zillers, diese „Forderung eines kulturgeschichtlichen Ganges des Unterrichtes auf Grund einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwicklung für diesen Gang“ näher begründet und für die Volksschule mehr oder weniger ausgeführt dargestellt zu haben.

Ist diese Forderung richtig, woran ich nicht zweifle, wenn ich auch eine Motivierung derselben, die sich in wenigen Sätzen nicht geben lässt, mir hier versagen muss*), so folgt daraus die Unhaltbarkeit des Unterrichts nach konzentrischen Kreisen für die heilige, wie für die Profangeschichte. Mit dem Festhalten am kulturgeschichtlichen Gang des Unterrichtes, bei dem man das Kind erst in den frühern Entwicklungsstufen der Kultur, welche der früheren Apperzeptionsstufe des Kindes entsprechen, einführen muss, um es durch sie für die weitem Kulturstufen, die höhere Apperzeptionsstufen voraussetzen, vorzubereiten, verträgt sich begreiflicherweise ein Unterricht in der biblischen Geschichte nicht, der in einem und demselben Jahre alt- und neutestamentliche Stoffe behandelt und das mehrere Jahre wiederholt; man müsste denn auf dem Standpunkt stehen, dass die religiösen Kulturstufen der Patriarchenzeit, der mosaischen Zeit, der Königs- und Prophetenzeit und der christlichen Zeit ganz dieselben seien. Es verträgt sich damit ebensowenig ein Unterricht in der Profangeschichte, bei welchem dem Kinde in einem und demselben Schuljahre geschichtliche Stoffe aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Neuzeit, die ja auch im einzelnen wieder gar verschiedene Kulturentwicklungsstufen enthalten, und zwar ohne jede Verknüpfung des einzelnen, vorgeführt werden. Wählt man, wie das bei dem nach konzentrischen Kreisen geordneten Unterricht der Fall sein muss, die Unterrichtsstoffe ohne Rücksicht auf die Bedeutung des Ganges der Kulturentwicklung für die Entwicklung des Zöglings, ohne Rücksicht auf die Kongruenz der

*) Vgl. Staude. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule. Pädagogische Studien. Neue Folge 1880. 2. Heft.

Gesamtentwicklung mit der Einzelentwicklung, lässt man sich bei solcher Auswahl lediglich durch die unbestimmte Taxe der größern und geringern Schwierigkeit des Stoffes für das kindliche Verständnis leiten, dann ist die große Verschiedenheit in der Anordnung der Lehrpläne eine notwendige Folge, denn dann ist der subjektiven Meinung über das größere und geringere Maß der Schwierigkeit und infolgedessen über die Anordnung der Lehrstoffe Thor und Thür geöffnet. Dass auch auf diese Weise ein sicheres Wissen erreicht werden könne, soll nicht geleugnet werden. Will man aber mehr erzielen, als das bloße Kennenlernen von Namen und Thatsachen, will man erreichen, dass für den Zögling, um mit Herbart zu reden, „der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die frühern Geschlechter vorarbeitend den spätern überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, die es geben kann“, will man, wie Ziller sagt, „die Zöglinge in beschleunigtem Tempo die Kulturentwicklung der Menschheit durchmachen lassen“, damit er die Kulturzustände der Gegenwart verstehen und würdigen kann und zugleich geschickt werde, später an seinem bescheidenen Teile an den Kulturaufgaben unserer Zeit bewusst und selbstthätig mitzuarbeiten, so setzt das eine successive Vertiefung in die in Frage kommenden Hauptentwicklungsstufen der Kultur voraus. Für solche Vertiefung versagt aber, wie das auch schon oben dargelegt ist, der Unterricht nach konzentrischen Kreisen den Dienst. Leistet er aber nicht einmal, weil er die Vertiefung hindert, für eine Konzentration in den einzelnen Disziplinen die gewünschte Hilfe, so wird er auch, weil mit ihm für eine Verknüpfung dieser Disziplinen unter einander absolut noch nichts geschieht, die im Interesse der Einheit der Person notwendige Konzentration des Unterrichts überhaupt erst recht nicht schaffen können, und wir müssen ihn daher als ein völlig ungeeignetes Mittel für diese Konzentration abweisen.*)

*) Dass diese heillose Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Standpunkte und Auffassungsweisen keine zu ihrem Rechte kommen und auf die Altersstufe gesetzt werden lässt, wo sie durch Harmonie mit der Apperzeptionsstufe und der Entwicklungsstufe am kräftigsten wirken kann, brauchen wir wohl nicht erst zu beweisen, und ebenso klar ist, dass das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts, das Interesse, durch jenes beständige Vermengen des Heterogenen, durch das ewige Repetieren, das fortwährende Vermischen von bekannten (und meist wichtigern) mit unbekannten (meist unwichtigern) Stoffen, durch die aus der fortwährenden Unterbrechung resultierende Hemmung des Gedankenlaufes und durch das drückende Gefühl des Nichtvonderstellekommens sehr schwer geschädigt werden muss. Darum hinweg mit den konzentrischen Kreisen. Staude a. a. O.

Die konzentrischen Kreise trennen und zerreißen das, was notwendig zusammengehört: sie sammeln nicht, sie zerstreuen. Dazu kommt, selbst das einzelne Fach bietet bei dem konzentrischen Unterricht nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes. Schon im ersten Schuljahr durchläuft der Schüler das ganze Gebiet, von allem kostend, nichts genießend; vieles betastend, an keinem Orte verweilend; manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln. Just a. a. O.

Wohl aber zeigt uns einen zu diesem [Ziele führenden Weg der Unterricht, welcher, dem kulturgeschichtlichen Entwicklungsgang nachgehend und die korrespondierenden successiven Entwicklungsstufen berücksichtigend, seine Stoffe auswählt. Er thut das zunächst, indem er jenem kulturgeschichtlichen Entwicklungsgang bedeutende Abschnitte zu entnehmen und sie zu Zentren seiner Arbeit zu machen nötigt. Je nach dem Charakter der Schule wird diese Aufgabe zu modifizieren sein. Denn nach ihm richten sich die Kulturelemente, die man ins Auge zu fassen hat. Die Volksschule hat sich auf die religiösen und die nationalen Elemente zu beschränken, die höhern Schulen*) müssen weitere Kulturelemente in sich aufnehmen. So hat die höhere Mädchenschule, will sie den Namen „höhere Schule“ verdienen, nicht blofs die religiösen Stoffe der Volksschule zu erweitern und zu vertiefen, sie hat nicht blofs, da sie die ihr anvertraute Jugend vor allen Dingen in die nationale Denkweise tief einführen soll, die der Pflege dieser Denkweise dienenden Stoffe in gründlicherer und ausgiebigerer Weise zu verwerten; sie muss auch antike und andere moderne Kulturelemente als die nationalen in ihren Lehrplan aufnehmen. Jene, weil die deutsche Kultur so von antiken Elementen erfüllt und durchtränkt ist, dass man, ohne sich in dieselben einigermaßen vertieft zu haben, viele der wertvollsten Erzeugnisse deutscher Kunst und Litteratur nicht verstehen kann, diese aus Gründen, die ich in meinen Bemerkungen über den fremdsprachlichen Unterricht der höheren Mädchenschule dargelegt habe und auf die zu verweisen ich mir hier wohl erlauben darf.

Damit aber diese verschiedenen Kulturelemente eine organische Einheit werden und als solche auch dem Zögling zum Bewusstsein kommen, muss zwischen den für die unterrichtliche Behandlung ausgewählten bedeutenden Abschnitten der kulturgeschichtlichen Entwicklung eine gewisse Kontinuität bestehn. Dabei kommt's weniger auf die äufsere Verbindung und die Einsicht in dieselbe, als auf den inneren Zusammenhang und Fortschritt und deren Verständnis an. Ja es kann jene ganz fehlen, wenn nur diese vorhanden sind. So fehlt jede äufsere Verbindung zwischen der Märchenstufe und der Robinsonstufe.**)

*) Die Fachschule hat andere Ziele sich zu stecken und daher ihren Unterricht nach anderen Prinzipien aufzuerbauen.

**) Bekanntlich verlangt Ziller als den im ersten Schuljahr in der Volksschule zu behandelnden kulturhistorischen Stoff das epische Märchen, während die Geschichte Robinsons diesen Stoff für das zweite Schuljahr bilden soll. Wir acceptieren diese „Gesinnungsstoffe“ auch für die höhere Mädchenschule als der kindlichen Apperzeptionsstufe vollständig kongeniale und dürfen uns dafür auf mehrjährige Erfahrung berufen, welche auch uns den Beweis geliefert hat, dass ihnen das volle und ganze kindliche Interesse und zwar in seinen Hauptzweigen entgegenkommt, und dass sie Gelegenheit zu eingehender Vertiefung und zur Gewinnung von für die frühe Altersstufe wertvollstem begrifflichen Material bieten. Nach allen diesen Seiten hin halten die sogenannten „Erzählungen für gute Kinder“ einen Vergleich mit diesen Stoffen nicht aus. Wer aber auf allen Erzählungsstoff, einzelne biblische Geschichten abgerechnet, in den beiden ersten Schuljahren verzichten und hier ausschliesslich die für den weiteren Unterricht not-

aber ist ein solcher innerer Zusammenhang und Fortschritt des zweiten gegen das erste vorhanden. Denn während die Märchen der Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes entsprechen, in der die phantasierende Thätigkeit entschieden prävaliert, giebt zwar die Robinson-erzählung dem Kinde auch noch reiche Gelegenheit, in Einbildungsvorstellungen sich zu ergehen, aber zugleich greift hier die rauhe Wirklichkeit mit so derber Hand in das Leben des Helden herein, dass damit dem kindlichen Verständnis die Bedeutung der wirklichen Dinge für das menschliche Thun und Denken sich zu erschliessen beginnt. In der Erzählung von Robinson wird dem Kinde an der interessanten Geschichte eines einzelnen Menschen, dessen wechselvollen Lebensgang es mit lebhafter Teilnahme verfolgt, der Segen der menschlichen Gemeinschaft auf negativem Wege, indem es an und mit Robinson erfährt, was der einzelne entbehren muss, wenn er aus der menschlichen Gemeinschaft herausgerissen wird, zum Bewusstsein gebracht. Die Bedeutung dieser Gemeinschaft wird ihm dann weiter klar, wenn auf der nächsten Stufe die Sage, die griechische wie die deutsche, von gemeinschaftlichen Thaten kühner Helden erzählt, und wenn durch die Erfolge gemeinsamer Handlungen, welche die Unterordnung der einzelnen unter einen Führer zur Voraussetzung haben, solches Zusammenschliessen der einzelnen zu gemeinsamem Thun und die Unterordnung unter ein Oberhaupt als eine sowohl praktische, wie ethische Forderung erscheinen muss. Natürlich ist das nicht der einzige Punkt, in welchem die Sagenstoffe mit Robinson sich berühren und jene zu diesem einen Fortschritt enthalten. Es sei nur noch an den nationalen Charakter, der zu dem allgemein menschlichen hinzukommt, erinnert, wenn auch das Verständnis dieses Unterschiedes erst auf einer viel höhern Stufe kommen kann.

An solch innerem Zusammenhange fehlt es ebensowenig in den verschiedenen Partien des heilsgeschichtlichen, wie des profangeschichtlichen Stoffes. Der Fortschritt der Gotteserkenntnis und Gottesverehrung, durch den das Christenthum über das Judenthum sich erhebt,² der Fortschritt der Stellung des Staatsbürgers im modernen Rechtsstaat gegen die Rechtlosigkeit im Feudalstaat, der Übergang von rohen Anschauungen und Sitten zu humaner Denkweise und vollkommenern Einrichtungen sind Beispiele für solche Bindeglieder zwischen den kulturhistorischen Stoffen, welche die Kontinuität der Entwicklung begreifen lehren, auch wenn der Unterricht alle Zwischenglieder aufzählen sich versagen und sich darauf beschränken muss, den Zusammenhang durch Spekulation finden zu lassen. Die Kontinuität zwischen den zeitlich auseinanderliegenden heilsgeschichtlichen und profangeschichtlichen

wendigen Fertigkeiten üben will, lässt das auch für die ersten Schuljahre geltende Gesetz, nach dem der Unterricht das vielseitige Interesse pflegen soll, unerfüllt und versäumt, in den kindlichen Seelen einen sehr ergiebigen Schacht sich zu eröffnen, aus dem er für den weitem Aufbau des Gedankengebäudes sich viel nutzbares Material holen kann.

Elementen ist endlich hauptsächlich zu erzeugen durch die diesen Stoffen zu Grunde liegenden ethisch-religiösen, sozialen und nationalen Ideen, die in allmählichem Aufbau auch der Zögling kennen und verstehen lernen muss, wenn die Darstellung der Entwicklung der Menschheit mehr erreichen soll, als das bloße Kennenlernen dieses Entwicklungsganges, wenn sie einen bestimmenden Einfluss ausüben soll auf seine eigene Entwicklung.

Es kann nicht meine Aufgabe sein, die kulturgeschichtlichen Lehrstoffe der höhern Mädchenschule weiter zu bestimmen und sie nach den einzelnen Stufen zu ordnen. Das ist, will man sich nicht mit einzelnen unbegründeten Sätzen begnügen, eine umfangreiche Arbeit. Auch wird die höhere Mädchenschule gut thun, wenn sie bei allem berechtigten Streben nach Übereinstimmung in den Grundzügen für ihre Organisation nach wie vor die völlige Uniformität meidet und sich die wertvolle Freiheit erhält, deren sie sich erfreut und die es ihr möglich macht, individuelle Bedürfnisse, wie sie jede Schule hat, zu berücksichtigen. Von dieser Freiheit wird sie auch für ihren Lehrplan Gebrauch machen. Aber wie sich bisher die Freiheit vertragen hat mit der Aufstellung eines die Hauptpunkte festsetzenden Normallehrplans, mit welchem erst die höhere Mädchenschule den Anfang zu ihrer dermaligen Entwicklung gemacht hat, so muss man auch, wenn man daran denken wollte, den Lehrplan nicht mehr nach konzentrischen Kreisen, sondern nach dem kulturhistorischen Entwicklungsgange aufzubauen, bei aller Freiheit im einzelnen doch gewisse allgemeine Gesetze befolgen. Als solche ergeben sich nach den bisherigen Erwägungen folgende:

1. Weil die sittlich religiöse Ausbildung, diese höchste Aufgabe der Erziehung überhaupt, auch die höchste Aufgabe des erziehenden Unterrichts ist, und weil diese Ausbildung vorzugsweise an historischem Material (das Wort in dem schon oben gebrauchten weiteren Sinne genommen), der Heilsgeschichte wie der Profangeschichte, gewonnen wird, so muss in jeder Periode der Schule solches Material den Hauptteil des Unterrichtsstoffes bilden.

2. Für den werdenden Menschen hat nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, absolutes Interesse und es ist deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den ältern Stufen dieser Entwicklung zu neuern, höhern Stufen nötig.

3. Das Werden der menschlichen Kultur kann nur begriffen werden, wenn nicht nur für die Vertiefung in die einzelnen Stufen, sondern wenn zugleich für die Einsicht in die Kontinuität zwischen denselben Sorge getragen wird.

4. Im Interesse der Vertiefung, wie des Fortschrittes in der Bildung müssen die historischen Stoffe in großen zusammenhängenden Massen auftreten und nur einmal unterrichtlich durchgearbeitet werden.

Ehe ich die Folgerungen für die Konzentration des Unterrichts

aus diesen Sätzen ziehen kann, muss die in Nr. 2 dieser Sätze erhobene Forderung des chronologischen Aufsteigens etwas modifiziert werden. Zunächst insofern, als es sich nicht um ein Durchlaufen der ganzen Reihe dieser Entwicklung handeln kann. Der Zögling soll und kann, wie Goethe sagt, in seiner Entwicklung nur die Epochen der Weltkultur oder, wie man vielleicht richtiger sagen würde, die Hauptstadien derselben durchmachen. Dann aber darf auch die Chronologie nicht zu buchstäblich genommen werden. Ginge die Kultur-entwicklung der Menschheit in einer stetig aufsteigenden Linie vorwärts, dann wäre die Sache leicht. Man stellte die Hauptstadien fest und behandelte sie nacheinander. Bei den verschlungenen Linien, die diese Entwicklung verfolgt, wobei ein Volk vielleicht vorzugsweise eine Seite der Kultur vertreten, diese aber bis zu einem gewissen Höhepunkte geführt hat, während es nach andern Seiten zurückgeblieben ist, wobei jedes Kulturvolk doch auch wieder in gewissem Sinne von vorne anzufangen hat, ist der streng chronologische Faden für die Anordnung der im Unterricht zu verwertenden Kulturelemente nicht der geeignete. Es ist das namentlich nicht in Beziehung auf die Elemente, die wir nur zur Verdeutlichung, Vertiefung und Ergänzung der Hauptelemente brauchen. Diese letztern sind auch für die höhere Mädchenschule nur die Heilsgeschichte und die nationale Geschichte. Jene sind die antiken, wie die herbeizuziehenden Elemente aus der französischen und englischen Kultur. So geben wir an der Schule, welche der Verfasser dieses leitet, den chronologischen Faden preis, wenn wir zwar den Geschichtsunterricht mit der griechischen Sage, die wie die ihr folgende deutsche Sage die Vorstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht bildet, beginnen, dann aber erst auf der Oberstufe die griechische Geschichte wieder aufnehmen, wo sie das Verständnis für nationale Kunst und Litteratur fördern helfen soll. So schalten wir Parteen aus der älteren römischen Geschichte zwar in die ältere deutsche Geschichte ein, behandeln aber die Zeit der römischen Republik ebenfalls erst in den letzten Schuljahren, weil dieser Teil der römischen Geschichte seinen Einfluss auf das Verständnis der sozial-politischen Verhältnisse der Gegenwart, und das ist uns für die Behandlung der Geschichte der römischen Republik der maßgebende Gesichtspunkt, erst hier ausüben kann. Dafür muss natürlich schließlich gesorgt werden, dass doch am Ende eine richtige chronologische Reihe der geschichtlichen Elemente ausgebildet wird. Nach den von uns gemachten Erfahrungen ist das indessen nicht schwer.*)

Wenn man damit Ernst machen will, kulturhistorische Stoffe zu Unterrichtszentren zu machen, dann muss man freilich mit der Bedeutung des Wortes „kulturhistorisch“ selbst Ernst machen. Eine bloße Regentengeschichte, ein bloßes Aufzählen äußerer Vorgänge, unter denen die

*) Vgl. Zillig. Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins f. w. P. 14. Jahrgang. S. 206.

Kriege bekanntlich die Hauptrolle spielen, thut es nicht. Die Bekanntschaft mit diesen Dingen mag sich in einer Prüfung recht hübsch verwerten lassen. Das Verständnis der Gegenwart und ihrer komplizierten Verhältnisse und eine richtige Würdigung dessen, was von religiösen, sozialen und politischen Verhältnissen in einem langen, vielfach auch Umwege und Rückschritte machenden Entwicklungsgang sich herausgebildet hat, woraus erst die Einsicht entstehen kann, was für die Zukunft not thut, und was jedes einzelne Glied der menschlichen Gesellschaft fördern helfen soll, erwächst aus solchem Geschichtsunterricht nicht.

Mit der ausgesprochenen Forderung, große, zusammenhängende kulturhistorische Stoffe in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, scheint für die Konzentration im ganzen doch noch wenig gewonnen zu sein. Die Hauptsache ist ja nicht, dass man ein Zentrum hat, sondern dass man mit dem Mittelpunkt das übrige verknüpft. Erschwert wird die Sache noch dadurch, dass es eigentlich zwei Zentren sind, das der Heilsgeschichte und das der Profangeschichte. In eins verschmelzen lassen diese sich nicht, ja man dürfte das nicht einmal versuchen, auch wenn es möglich wäre. Diese Verschmelzung verbietet der Charakter der Heilsgeschichte, die man von der Jugend als solche, nicht aber als einen gleichwertigen Zweig der Profangeschichte auffassen lassen muss, wenn anders sie ihren Zweck der religiösen Bildung erreichen soll. Um eine Verschmelzung der einzelnen Kulturelemente, die den Unterrichtsstoff bilden, das sei recht energisch betont, handelt es sich auch gar nicht bei der Konzentration, sonst würde sie das Gegenteil von dem erzeugen, was sie erzeugen soll, nämlich statt der Ordnung eine Konfusion im Geistesleben. Die Konzentration will nur das Auseinanderliegende, das Getrennte zu einer höhern Einheit verbinden. Dazu aber ist notwendig, dass jedes Fach auch wieder seine selbständige Behandlung erfahre. Wir werden bei der Besprechung der methodischen Forderungen, die eine solche Konzentration macht, darauf zurückzukommen haben. Jetzt ist nur ins Auge zu fassen, was für die Anordnung des Lehrstoffes, für die Verknüpfung der Kulturelemente im Lehrplan aus dieser Aufgabe sich ergibt.

An verbindenden Fäden zwischen Heilsgeschichte und Profangeschichte, die ja schon darin zusammenkommen, dass sie beide den Zweck verfolgen, die Gesinnung zu bilden, fehlt es nicht. Das sind zunächst innere, welche auf die Anordnung der Glieder der beiderseitigen Reihen einen Einfluss auszuüben berechtigt sind. So stellt Ziller eine Parallele auf zwischen Heilsgeschichte und Profangeschichte nach dem Gesichtspunkt des sozialen Fortschrittes in beiden und gründet darauf den Fortschritt im religiösen, wie im sozialpolitischen Denken des Zöglings. Auch der Gegensatz, wie er z. B. zwischen der monotheistischen und der polytheistischen Anschauung hervortritt, kann, um Parallelen zu ziehen und um durch sie das, worauf es hauptsächlich ankommt,

hervorzuheben, was indirekt auch der erstrebten Einheit des Gedankenkreises zu gute kommt, benutzt werden. Das sind weiter mehr äufßere, wie die Berührung der Geschichte des Volkes Israel mit der orientalischen und römischen Welt. Solche verbindende Fäden zwischen Heilsgeschichte und Profangeschichte liefert endlich in Menge die Geschichte der Menschheit, seitdem das Evangelium als ein bald mehr, bald weniger wirkender Sauerteig in der Kulturentwicklung der christlichen Welt sich erweist.*) Diese Fäden müssen nun auch für die Anordnung der beiden Reihen, wie für ihre Behandlung benutzt werden. Das geschieht aber nicht, wenn Heilsgeschichte und Profangeschichte nebeneinander herlaufen, als ob sie sich gar nichts angingen, statt dass man soviel als möglich das im benachbarten Gebiet schon Bearbeitete heranzieht, um damit den eben zu behandelnden Gegenstand in hellere Beleuchtung zu stellen.

Schwieriger als die Verknüpfung der beiden Teile, in welche der historische Lehrstoff zerfällt, und welche ja auch thatsächlich vielfach ineinander greifen, ist die Aufgabe, Beziehungen herzustellen zwischen dem „Unterricht im Menschentum“ und der Naturkunde. Doch bieten sich dem sorgsam Suchenden auch hier mancherlei Wege zu seinem Ziele, in das jugendliche Geistesleben eine Einheit zu bringen und diese Einheit nicht zu gefährden durch die Zersplitterung, mit der die Vielheit der Dinge sie bedroht. Erste Voraussetzung dabei ist, dass die Lehrenden, die vielleicht in beide Disziplinen sich geteilt haben, nicht Vertreter sind unvereinbarer Weltanschauungen.***) Das Kind soll das grosse und reiche Gebiet der Natur als Werkstätte Gottes und als Offenbarung seiner Herrlichkeit betrachten lernen. Diese Naturanschauung muss deshalb auch der Lehrer haben. Damit ist nicht gesagt, dass jede einzelne Naturbetrachtung in diesem Gedanken zu gipfeln habe. Die Verwertung dessen, was die Naturbetrachtung für die Erzeugung und Befestigung der religiösen Weltanschauung beitragen kann, wird am

*) Hier greifen Heilsgeschichte und Profangeschichte so ineinander, es wird der Verlauf der letzteren durch die kirchengeschichtliche Entwicklung so beeinflusst, dass sich eine getrennte Behandlung kaum empfiehlt. Wenn durch die biblische Geschichte die Bedeutung der Heilsgeschichte den Kindern zum Bewusstsein gebracht ist, wird durch die Verbindung der Kirchengeschichte mit der Profangeschichte der Charakter der heilsgeschichtlichen Elemente der ersteren nicht alteriert und somit dem oben ausgesprochenen Grundsatz von der Notwendigkeit des Auseinanderhaltens der beiden Reihen nicht widersprochen, zumal wenn später diese Elemente zu einer Einheit zusammengefasst werden. Das aber ist die Aufgabe für die den obersten Klassen zuzuweisende Kirchengeschichte.

**) Der Lehrer der Naturwissenschaft darf nicht Anhänger des wissenschaftlichen Materialismus sein, denn für die Resultate, zu denen eine einseitige Wissenschaft gekommen zu sein glaubt, giebt es in der Erziehungsschule, welche die sittlich-religiöse Ausbildung sich zum Ziele gemacht hat, keine Stätte. Wer aber dieses Ziel nicht aus voller Überzeugung fördern helfen kann, soll von der Arbeit fern bleiben, es sei denn, dass es ihm vorher gelinge, jene Auffassung, aus der dann für die Erziehungsarbeit auch andere Ziele erwachsen müssten, zur allgemein herrschenden zu machen.

besten dem Religionsunterricht überlassen. Das schließt aber nicht aus, dass auch im naturkundlichen Unterricht an dazu besonders geeigneten Stellen der Gedanke seinen Ausdruck findet, dass die letzte Voraussetzung für die Reihen des natürlichen Geschehens, auch wenn die Wissenschaft als solche sie nicht erreicht, der das Weltganze nach seinen Zwecken ordnende allmächtige und allweise Gott sei. Das aber ist das erste Band, mit dem man für das kindliche Bewusstsein beide Disziplinen verknüpfen kann und soll. Die Verknüpfung, welche die religiöse Weltanschauung zwischen Natur und Menschenleben herstellt, bedarf um so weniger vieler künstlicher Veranstaltungen, da in den meisten Fällen das Kind schon aus dem elterlichen Hause diese Anschauung mitbringt. Es handelt sich also nur darum, sie zu befestigen, was bei sparsamer Betonung besser geschieht, als wenn man zu häufig darauf hinweist.

Aber es giebt noch andere Punkte, in denen beide Gebiete sich berühren, und die darum in den Dienst der Konzentration des Unterrichts zu stellen sind. Die wegen des erstrebten höchsten Zieles an den Unterricht gestellte Forderung, dafür Sorge zu tragen, dass das kindliche Interesse sich konzentriere auf die „Gesinnungsstoffe“, weist der Naturbetrachtung beim Unterricht als zunächst maßgebenden Gesichtspunkt die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse durch die Natur und die Verarbeitung ihrer Produkte durch menschliche Thätigkeit zu. Dem kommt das von demselben Gesichtspunkt ausgehende natürliche Interesse der Kinder entgegen. Welche Beziehung hat das Naturobjekt zu uns? Das ist die erste Frage, die solchem Interesse entspringt. Es würde nur ein Missverständnis sein, wenn man das so auffassen wollte, als sollte damit dem Utilitätsprinzip das Wort geredet werden. Die Verwertung der Naturprodukte und die wachsende Herrschaft des Menschen über die Naturkräfte ist aber selbst ein wichtiges Stück der Kulturgeschichte. Dasselbe wird man daher schon im Interesse der Konzentration nicht brach liegen lassen, und der Lehrplan kann darauf Rücksicht nehmen, indem er den naturkundlichen Unterricht, dem die Natur seiner Objekte einen so einheitlichen Gang, wie ihn der historische Unterricht fordert, nicht vorschreibt, an der von diesem geforderten Stelle die ihm nötige Hilfe leisten lässt.

Ganz besonders nahe berühren sich die beiden Disziplinen glücklicherweise auf der untersten Stufe, wo dem jugendlichen Geiste die Zersplitterung in das Viele die größte Gefahr bringt. In den profanen Erzählungsstoff, den wir den ersten Schuljahren zugewiesen wünschen, Fabeln, Märchen und Robinson, reicht das Fachwerk der verschiedenen Disziplinen noch so wenig herein, dass man nur den natürlichen Zusammenhang nicht zu zerreißen braucht, um die Einheit der Betrachtung auch für den kindlichen Geist festzuhalten. Es ist nicht nötig, das erst durch Beispiele deutlich zu machen. Auch das Verständnis der biblischen Geschichte hat die unterrichtliche Behandlung von mannigfachem naturkundlichen Material zur Voraussetzung, das nicht nur im Interesse

dieses Verständnisses, sondern auch im Interesse der Ausbildung eines einheitlichen Gedankenkreises Gegenstand für den gleichzeitigen naturkundlichen Unterricht werden kann. Die naturgeschichtliche Betrachtung hat in dem historischen Stoff ihren Ausgangspunkt, schreitet aber dann in relativer Selbständigkeit weiter, auch anderes, ähnliches Material anschließend. Soll sich das Kind recht lebhaft in das Denken und Thun der Patriarchen versetzen können, so muss es sie auch bei ihren Beschäftigungen begleiten. Das Interesse für die Beschäftigung dieser Hirten setzt aber die nähere Bekanntschaft mit den Weidetieren voraus. Das ist für die Naturkunde ein Wink, gleichzeitig diese Tiere zu behandeln. Die Patriarchen begruben ihre Toten in die Höhlen der Kalkgebirge. Bietet die Heimat der Kinder solche, dann wird man sie jetzt aufsuchen und in dem naturgeschichtlichen Unterricht den Kalk und seine mannigfache Verwertung besprechen, wenn natürlich hier eine erschöpfende Behandlung dieses Gegenstandes nicht möglich ist, sondern einer spätern Stufe vorbehalten wird. Das Getreide, welches die Brüder Josephs in Ägypten kauften, die Wachteln, welche der Herr dem hungernden Volke sandte, die Trauben, welche Josua und Kaleb aus Kanaan zurückbrachten, der Honig, den Simson im Gerippe des Löwen fand, und von dem Johannes in der Wüste sich nährte, die Zedern, aus denen Salomo den Tempel bauen liefs, und diese Beispiele liefsen sich leicht um viele vermehren, können als Anknüpfungen dienen für die Aufnahme von allerlei naturkundlichem Material in den Lehrplan für die Naturkunde, das dann von hier aus seine naturgemäfsse, selbständige Erweiterung erfahren mag. Nicht so zahlreich wie bei der biblischen Geschichte sind die Gelegenheiten, welche die Profangeschichte zu natürlichen Anknüpfungen — an den Haaren herbei darf man die Dinge nicht ziehen, soll das Heranziehen als Bedürfnis empfunden werden und nicht als Künstelei — des naturkundlichen Materials an das historische bietet; indessen der kulturhistorische Standpunkt, den wir auch in der Profangeschichte zum Prinzip erhoben wünschen, ermöglicht uns auch hier und nicht zum wenigsten in der neusten Geschichte, in deren Gestaltung die Fortschritte der Naturwissenschaften so tief eingreifen, ein häufigeres Bezugnehmen auf die Resultate der letzteren und auf ihren Einfluss auf die rein menschlichen Angelegenheiten, als das jetzt meist wohl geschieht. Schon die Irrfahrten des Odysseus geben Veranlassung, die Frage aufzuwerfen, warum ihm denn die Heimkehr so schwer wird, während jetzt das Befahren der Meere so viel sicherer ist. Das führt zur Besprechung des Kompasses, mit dem der mathematischen Geographie halber die Kinder schon früh bekannt gemacht werden müssen. Ausserdem sei nur an das Aufblühen des Handels infolge der Kreuzzüge, an die Erfindung des Schiefspulvers und der Buchdruckerkunst, den Umschwung in den Verkehrsverhältnissen und den menschlichen Anschauungen und Leistungen durch die Benutzung des Dampfes und der Elektrizität erinnert als Beispiele für Gelegenheiten, auf den innigen Zusammenhang zwischen den Dingen

und Kräften der Natur und dem Menschenleben hinzuweisen, Gelegenheiten, die auch auf die Anordnung des Unterrichtsmaterials im Lehrplan Einfluss gewinnen sollen, damit schon dadurch für die Einheitlichkeit im Denken der Schüler gesorgt wird. Ist schon im Lehrplan darauf Bedacht genommen, dann vollziehen sich namentlich bei langsamern Naturen diese wünschenswerten Verknüpfungen sicherer und müheloser, als wenn das zu Verknüpfende zeitlich vielleicht weit auseinander liegt.

Der Verbindung von Natur und Menschenleben, die wir im Interesse des einheitlichen Bewusstseins der Kinder herzustellen uns bemühen, muss endlich auch diejenige Disziplin dienen, die man eben deshalb eine „assoziierende“ genannt hat. Das ist die Geographie. Lehrt sie uns doch die Erde kennen nicht nur als Schauplatz für das natürliche Geschehen, sondern auch als den Schauplatz, auf dem das Menschenleben sich abspielt, und weist sie uns doch zugleich nach, in welchem innigen Zusammenhange beides steht. Die assoziierende Thätigkeit kann der geographische Unterricht freilich nur in sehr geringem Mafse ausüben, wenn er selbst wieder isoliert wird, wenn er, blofs den eigenen Gesetzen einer zusammenhängenden Darstellung folgend, den gewöhnlichen Weg der Handbücher einschlägt. Will die Geographie wirklich der Verknüpfung des geschichtlichen und des naturkundlichen Stoffes dienen, so muss sie auch eine dienende Stelle einnehmen und überall, wo man sie braucht, zur Hilfe bereit sein. Solche Dienste im Interesse der Verknüpfung der beiden Gebiete leistet sie, wenn sie den Gegenständen der Naturgeschichte ihre Fundorte nachweist und damit verständlich macht, warum diese der Schauplatz gewesen sind für geschichtliche Ereignisse, wenn sie die Abhängigkeit besonderer Charaktereigentümlichkeiten eines Volkes von dem Klima des Landes und seinen Erzeugnissen darlegt, wenn sie die Entwicklung von Industrie, Handel und Kunst aus den Naturprodukten eines Landes verstehen lehrt.

Aber auch wo die direkte Beziehung zwischen den Naturprodukten und dem Menschenleben fehlt, kann die Geographie der Ausbildung eines zusammenhängenden Gedankenkreises dienen, indem einerseits zwischen ihr und dem naturkundlichen Unterrichtsstoff auch ohne jene Beziehung oder andererseits zwischen ihr und dem geschichtlichen Stoff die Verknüpfung nicht versäumt wird. Jenes geschieht, wenn man, wo irgend thunlich, die Naturprodukte auffassen lässt als ein Stück des Lebens auf der Erdoberfläche oder als ein Stück dieser selbst*), dieses, wenn die Geographie auch in dem Gang, den sie verfolgt, an den Geschichtsunterricht sich eng anschliesst.

Die Thatsache, dass dem kindlichen Interesse der Mensch und sein

*) Das weist auf die Notwendigkeit, den naturgeschichtlichen Unterricht namentlich in den untern Klassen an naturkundliche Exkursionen anzuschliessen, wie die weitere Notwendigkeit hin, bei dem physikalischen Unterricht immer an die Beobachtungen anzuknüpfen, welche die Kinder selbst gemacht haben, oder zu denen sie anzuleiten sind.

Geschick näher liegt als die Natur, erklärt es, dass dem geographischen Stoff als solchem das freie Interesse der Jugend nicht entgegenkommt. *) Schon aus diesem Grunde empfiehlt sich der Anschluss des geographischen Stoffes an die Geschichte. Nicht in der Weise, dass die Geographie des Landes, dessen Geschichte behandelt werden soll, dem Geschichtsunterricht vorausszuschicken ist, damit das zum Verständnis des historischen Stoffes etwa nötige geographische Material dann zur Hand sei, wenn es gebraucht wird, denn in diesem Falle wäre für das Interesse am geographischen Material nichts gewonnen, sondern in der Weise, dass die Geographie die Geschichte begleitet. Letztere soll erst das Bedürfnis nach der geographischen Einsicht erwecken, die Thaten und Schicksale der Menschen aber den Schauplatz beleben. So wird in der biblischen Geschichte schon bei den Patriarchen eine wenn auch nur dürftige Karte des Landes, in dem sie sich abspielt, entstehen, und diese Karte wird im weitem Verlauf der heiligen Geschichte immer vollständiger werden. So wird die griechische Sage und die deutsche Sage ihr besonderes geographisches Gebiet zu bearbeiten haben; so werden die Völkerwanderung, die Kreuzzüge, vor allen Dingen die Entdeckungsreisen für den Aufbau des geographischen Stoffes den Weg zu zeigen haben **). So wird auch für den Wechsel und den jetzigen Zustand in der politischen Abgrenzung der Länder — ganz für sich behandelt, sicher ein ebenso schwieriger, wie interessloser Stoff — leicht das Interesse zu erwecken sein. Ist aber erst das Interesse für die Sache gewonnen, dann werden auch die auf den höhern Stufen nötigen Zusammenstellungen und Ergänzungen, bei denen dann diese Unterrichtsdisziplin ihren selbständigen Gang verfolgt, sicher zu bessern Resultaten führen, als wenn der geographische Unterricht von Haus aus seinen eigenen Weg geht und vielleicht nur mit gelegentlichen Notizen über geschichtliche Vorgänge sich begnügt, die, aus dem Zusammenhang gerissen, für die auch im Interesse des Verständnisses der Sachen so notwendige Verknüpfung der historischen und geographischen Reihen ziemlich wertlos sind und, weil sie ganz vereinzelt auftreten, nach psychologischen Gesetzen rasch vergessen werden. Verbietet sich hier eine weitere Ausführung dieser Andeutungen, welche darzuthun hätte, dass auf diese Weise und zwar besser, als wenn man das ganze geographische Material an der Hand eines Leitfadens, dasselbe vielleicht noch in honzentrische Kreise teilend und damit die Vertiefung hindernd,

*) Ich muss für meinen Teil bekennen, dass meine tiefere, wirklich innere Anteilnahme erst bei denjenigen Ländern beginnt, welche zugleich historischer Boden sind. Prof. G. Hirschfeld. Deutsche Rundschau. 9. Jahrg. 10. Heft.

**) Gehört das Genannte zu den eklatantesten Beispielen für die empfohlene Verbindung der Geographie mit der Geschichte, so ist die Forderung solcher Verbindung doch auch da zu erheben, wo der Gewinn der letzteren nicht so scharf in die Augen springt. Von Schweden wird eingehend in der Geographie erst zu reden sein bei Gustav Adolf, von dem aus rückwärts einige wichtige Momente der schwedischen Geschichte zu durchlaufen sind. Russland kommt erst bei Peter d. Gr. zur Behandlung.

traktiert, Sicherheit im geographischen Wissen erreicht werden kann, und dass sich so dasjenige, was eingehender zu behandeln ist, scharf abgrenzt von dem, was mehr nur im Umriss zu bieten ist*), so wird durch diese Andeutungen doch wohl die innige Verknüpfung von Geographie und Geschichte, die im Interesse der Konzentration nötig ist, veranschaulicht sein.

Die Sprache ist die formale Seite des geschichtlichen Stoffes. Das macht den Nachweis der nötigen Verknüpfung zwischen dem Sprachunterricht und dem Sachunterricht, wie sie durch die Idee der Konzentration geboten ist, leicht. Der Inhalt dessen, was in der sprachlichen Form uns geboten ist, gehört dem Sachgebiet an, mit dem Inhalt ist aber hier so innig die Form verknüpft, dass eine ganz selbständige Behandlung der letztern nur möglich ist, wenn man das Zusammengehörige vorher gewaltsam trennt. So einfach dieses Verhältnis zu sein scheint, so wenig hat man doch bei dem bisher üblichen Verfahren die Konsequenzen gezogen, die sich daraus ergeben. Man hat das überall da unterlassen, wo man dem systematischen Aufbau des rein sprachlichen Materials zu liebe den Sprachunterricht völlig isolierte und in dieser Isolierung seinen Weg verfolgen liess. Der Schade, der daraus entstehen musste, ist gleich groß für das Erfassen des Inhaltes, wie für die erstrebte Herrschaft über die Form. Der Sachunterricht büßte an Klarheit ein, die ihm aus der Verbindung mit dem Sprachunterricht, also daraus, dass man die sprachlichen Übungen an das sachunterrichtliche Material anschliesst, werden muss; dem isolierten Sprachunterricht aber raubte man das Interesse, welches von dem Inhalt auf die Form übertragen wird. Ein weiterer Schade aber musste aus der Nichtberücksichtigung dieses Zusammenhanges erwachsen für die Ausbildung der Einheitlichkeit des Gedankenkreises. Freilich konnte nur die Einsicht in die Bedeutung der letztern Aufgabe erkennen lassen, was aus jenem Verhältnis gefolgert werden muss. Solange man diese Aufgabe nicht beachtete, konnte es gleichgiltig erscheinen, an welchem Stoff man die sprachliche Form übte, konnte man sogar dem Wahn sich hingeben, der Übung in der sprachlichen Form sei am besten gedient, wenn man sie vom Inhalte ganz loslöste. Dass nach altem Herkommen der fremdsprachliche Unterricht diesen Weg einschlug, schien die beste Bestätigung für die Richtigkeit des eingeschlagenen Verfahrens auch beim deutschen Unterricht. Wohl fühlte man, dass die

*) Diese Abgrenzung erstreckt sich nicht bloß auf ganze Länder, sondern erweist sich gerade in der Detailausführung als sichere Führerin. Wenn der geographische Unterricht seine Weisungen und Aufgaben von andern Disziplinen empfängt, wenn er beispielsweise kleine Orte merken lässt, weil sie die Fundstätten eines wichtigen Naturproduktes oder der Schauplatz eines bedeutenden historischen Ereignisses sind, während er, um das geographische Material nicht unnötig zu vergöltern, grössere ohne solche Bedeutung ignoriert, so kann das der geographischen Bildung, bei der es ja nicht auf eine Ansammlung von Namen ankommt, nur förderlich sein.

Resultate zu der vielen Mühe, die man gerade diesem Zweig des Unterrichts widmete, in keinem befriedigenden Verhältnis standen, einen hinlänglichen Grund dafür schien aber die Trockenheit der Materie selbst zu bieten. Gerade diese Trockenheit beweist am besten, dass die Trennung des naturgemäss Zusammengehörigen ein Missgriff ist.

Es war ein Schritt zum Bessern, als man, die völlige Isolierung des Sprachunterrichts aufgebend, den Anschluss desselben an das Lesebuch empfahl. Den zweiten Schritt, den die Konzentration fordert, die Verbindung des Lesebuchs mit dem Sachunterricht, hat die Mehrzahl der Lesebücher zu thun unterlassen oder höchstens ganz bescheidene und, wie es scheint, ganz unbewusste Anfänge dazu gemacht. Das ist überall da der Fall, wo die Lesebücher nach encyklopädischen Gesichtspunkten zusammengestellt sind. Nach diesem Gesichtspunkt sind auch die Lesebücher, die deutschen wie die fremdsprachlichen, gemacht, welche in der höhern Mädchenschule jetzt benutzt werden und, solange es an geeigneter fehlt, benutzt werden müssen. An diesem Verhältnis wird dadurch nichts geändert, wenn man, wie das Wirth in seinem vielverbreiteten Lesebuch thut, die Stoffe nach folgenden Rubriken ordnet: Gemütsleben, sittliches Leben, religiöses Leben, deutsches Land, deutsches Volk und Sitte etc. Trotz dieser Gruppierung des Lehrstoffes bleibt das encyklopädische Lesebuch eine bunte Musterkarte von unter sich und mit dem übrigen Sachunterricht nicht zusammenhängenden Stücken, ein „Sammelsurium von Säckelchen und Sachen“ aus allen möglichen Wissensgebieten, das die Gefahr nicht ausschließt, statt der so notwendigen Vertiefung in die Dinge nur die Einbildung, von den Dingen etwas zu verstehen, und damit die Oberflächlichkeit zu befördern.

Wie soll aber das nach der Konzentrationsidee angeordnete Lesebuch beschaffen sein? Da ich mich über die fremdsprachlichen Lesebücher an anderer Stelle schon ausgesprochen habe, will ich jetzt nur vom deutschen Lesebuche reden. Die Prinzipien für dessen Einrichtung sind aber im ganzen dieselben wie für jene. Nur ist beim deutschen Lesebuch der Zusammenhang mit dem Sachunterricht noch energischer zu betonen als beim fremdsprachlichen, da bei dem letztern die Forderung des sachlichen Verständnisses, das will sagen die Erweiterung und Vertiefung der Kenntnis der Sachen, um die es in dem Lesebuche sich handelt, naturgemäss gegen die Rücksicht auf das rein sprachliche — der Vokabelvorrat, die leichtern oder schwierigeren Formen und Konstruktionen spielen hier eine viel grössere Rolle und verdienen bei der Auswahl eine sorgfältigere Berücksichtigung — weit mehr zurücktreten muss, als das bei dem Lesebuch in der Muttersprache der Fall zu sein braucht. Darum tritt auch bei dem fremdsprachlichen Lesebuch ein Unterschied ganz oder wenigstens in fast verschwindender Weise zurück, der für die Anordnung des deutschen Lesebuches wohl zu beachten ist.

Dörpfeld verlangt in seinen „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873“ und in seiner neuesten Schrift „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und im

Sprachunterricht. Gütersloh 1883“ für den Unterricht in der Volksschule ein doppeltes Lesebuch, ein realistisches und ein belletristisches. Ob dieselben auch äußerlich zu trennen seien, das sei keine pädagogische, sondern eine Buchbinderfrage. Das erste soll ein Lernbuch sein, das zugleich ein Lesebuch sein kann. Die Lern-Lesestücke sollen 1. inhaltlich genau berechnet, — aus dem Lehrplane heraus bearbeitet, 2. in der Darstellung anschaulich-ausführlich, 3. sprachlich leicht verständlich sein. Da das realistische Lesebuch, das an die Stelle des kompendiären Leitfadens zu treten bestimmt ist, ein Lernbuch, das Lesen desselben ein Stück der ganzen Unterrichtsarbeit sein soll, so muss es den gesamten im Unterricht behandelten realistischen Stoff enthalten. Inwieweit diese Forderung für die Volksschule berechtigt sei, mag hier dahingestellt bleiben. Für eine höhere Schule ist die Forderung schon wegen des reichen hier durchzuarbeitenden realistischen Stoffes schwer durchführbar und ihre Durchführung auch nicht notwendig. Trotzdem acceptieren wir auch für sie, also auch für die höhere Mädchenschule sowohl die Trennung des Lesebuches in einen realistischen und einen belletristischen Teil, wie die drei Einzelforderungen an den im Interesse der Konzentration in den realistischen Teil des Lesebuches aufzunehmenden Lehrstoff, wenn auch die letztern in etwas anderm Sinne. Nicht das im Unterricht schon Behandelte wünschen wir darin aufgenommen, sondern Ergänzungen und Erweiterungen dieses Materials, gehöre das nun der Geschichte, der Geographie oder der Naturkunde an. Kulturhistorische Einzelbilder, Detailschilderungen historischer Vorgänge, geographische Schilderungen, naturkundliche Darstellungen, die den in den betreffenden Lehrstunden behandelten Stoff ergänzen, haben den Inhalt dieses realistischen Lesebuches zu bilden*). Eine rein technische Frage ist es nur, ob diese Stücke des Lesebuchs in den Stunden für den Realunterricht oder in den Sprachstunden gelesen werden sollen. Dies aber ist selbstverständlich, dass die Lektüre im Anschluss an den Realunterricht auftreten muss. Der realistische Teil des Lesebuches kann ein sehr reicher sein, da manches auch der Privatarbeit zu überweisen sein wird. Da er weder sprachliche, noch sachliche Schwierigkeiten bieten soll, giebt er Gelegenheit, mehr zu lesen, als das jetzt in unsern Schulen möglich

*) Als Ergänzungen zum Geschichtsunterricht können beispielsweise Lesestücke dienen, welche Sitten und Gebräuche, Kleidung, Waffen und Gerätschaften, Wohnung und Beschäftigung, industrielle und künstlerische Thätigkeiten, besonders interessante Schlachten, Gerichtsverhandlungen, Feste, Theater und Spiele u. a. m. beschreiben; an den geographischen Unterricht mögen sich Schilderungen interessanter Orte, Charakteristiken von Land und Leuten, Abschnitte aus Reisebeschreibungen u. dergl. m. anschließen. In ähnlicher Weise läßt sich auch der naturkundliche Unterricht ergänzen durch Darstellungen der Lebensweise der Tiere, der Entwicklung der Pflanzen, der Geschichte mineralogischer Gebilde, besonders durch anschauliche Schilderungen der fremden Flora und Fauna, soweit man nach der Einzelbetrachtung auf solche zusammenhängende Darstellungen Wert zu legen Ursache hat.

ist, und sichert eine gröfsere Lesefertigkeit, als deren wir uns jetzt meistens bei unsern Schülerinnen zu rühmen haben. Neben der blofsen Lesefertigkeit wird auch die anderweitige sprachliche Bildung gefördert, die geeignete Lektüre ohne weitere Mühe bringt, und so wird man auch auf diese Weise der wichtigen Forderung gerecht, die zum Nachteil für die sprachliche Bildung so oft noch unerfüllt bleibt, dass der Sachunterricht, wenn er auch nicht, wie man in Übertreibung verlangt hat, Sprachunterricht wird, so doch sprachbildend wirkte. Der Hauptgewinn erwächst aber daraus für den Sachunterricht; denn da dies Lesebuch nur Stoffe enthält, die an den übrigen Sachunterricht sich anschliessen, so haftet der Inhalt sicherer, als das bei den nach encyklopädischen Gesichtspunkten angeordneten Lesestoffen der Fall ist, die, weil sie des Zusammenhanges mit dem anderweitig bearbeiteten Gedankenkreise entbehren, in ihrer Isoliertheit schnell vergessen werden. Auch davor ist man eher bewahrt, dass inhaltlich ganz wertlose Sachen in das Lesebuch sich einschleichen, ein Fehler, der in allen encyklopädischen Lesebüchern nachweisbar vorkommt*).

Gewissermassen einen Übergang von dem realistischen Lesebuch zu dem belletristischen, d. h. dem Lesebuch oder dem Teil des Lesebuches, welcher vorzugsweise der sprachlichen Ausbildung dienen soll, bilden solche in das Lesebuch aufzunehmende Stoffe, die zu dem Konzentrationsstoffe oder zu dem mit ihm bereits in Verbindung gebrachten anderweitigen Stoffe in enger Beziehung stehen oder wenigstens leicht in Beziehung zu setzen sind und dabei zugleich um der klassischen Form willen, in der sie auftreten, Aufnahme finden. Dahin gehören nicht nur klassische geschichtliche Darstellungen, darunter auch Abschnitte aus guten Quellenschriften, klassische geographische und naturkundliche Schilderungen**), sondern vor allem auch viele poetische Erzeugnisse. Wer den Versuch gemacht hat, die Behandlung irgend eines historischen Faktums an ein Gedicht anzuschliessen, der wird durch das Interesse, welches die Kinder dann sofort dem geschichtlichen Stoffe entgegenbringen, die Überzeugung gewonnen haben, dass man solche Hilfe für das Interesse dankbar begrüßen muss. Wenn auch die dann folgende Schilderung des wirklichen Sachverhaltes, die wir um der historischen Wahrheit willen geben müssen, von der poetischen,

*) Es ist wohl kaum nötig, hervorzuheben, dass die Forderung eines solchen Reallesebuches keine Rückkehr ist zur Regulativpädagogik. Diese wollte den Realunterricht in der Weise an das Lesebuch anschliessen, dass das Lesebuch die Weisung für den erstern gab. Wir drehen die Sache um, indem wir den Realunterricht bestimmen lassen, was in das Lesebuch aufgenommen werden soll.

**) Es sei hier ausdrücklich betont, dass diese Abschnitte des Lesebuches von den oben charakterisierten Stoffen des Reallesebuches wohl zu unterscheiden sind. Bei ihnen kommt es ebenso sehr auf die Form, als auf den Inhalt an. Ja man wird gut thun, für sie teilweise denselben Inhalt zu wählen, wie für jenen, damit die Verschiedenheit der Form und damit der Wert der klassischen Form dem Schüler zum Bewusstsein komme.

um so mehr zu erheben suchen müssen, je weniger die Öde der Wirklichkeit, welche die meisten später erwartet, für die weitere Pflege dieser Gesinnung Veranlassung bietet, fordert aber ebenfalls die schon aus andern Gründen nötige Vertiefung in das Material, an dem sie gebildet werden soll. Eine bloß litteraturgeschichtliche Übersicht, die möglichst vollständig alle Namen von einigermaßen gutem Klang enthält, die mit einzelnen flüchtigen Beispielen ausgestaffiert ist und bei der man darauf ausgeht, dass neben den wichtigsten litterarischen Werken auch eine Menge von minderwichtigen dem Titel und dem ohngefähren Inhalt nach gemerkt werden, eine Litteraturkunde, die ihre Weisheit nur einem litterarhistorischen Leitfaden verdankt und in dem Nachsprechen einiger nur äußerlich angeeigneter, nicht aber in eigener Geistesarbeit erworbener Urteile sich äußert, ist das Gegenteil solcher Vertiefung. Dadurch werden nur Afterweisheit und Scheinwissen, damit aber Oberflächlichkeit und Dünkel großgezogen, also das Gegenteil von dem, was wir doch großziehen wollen. „Wer in der Jugend daran gewöhnt ist, mit allem schnell fertig zu werden und vorlaut über die schwierigsten und höchsten Fragen abzuurteilen, von dem soll man nicht erwarten, dass er später Ausdauer, Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit besitze.“

Wenn wir vom Sprachunterricht überhaupt gesprochen haben, so gilt das Gesagte, wie das schon in den Bemerkungen über das Lesebuch hervorgehoben worden ist, natürlich vorzugsweise von dem deutschen Unterricht. Wie wir die deutsche Geschichte allen andern profangeschichtlichen Stoffen voranstellen, weil wir an ihr in unserer Jugend den nationalen Sinn ausbilden wollen, so ist uns die Pflege dieser Sinnesweise auch ein Hauptzweck bei dem Unterricht in der Muttersprache. Aber auch dieser Zweck wird nicht erreicht durch eine vorwiegend encyklopädische Anlage der Lektüre, sondern nur durch eine Vertiefung in zusammenhängende Stoffe. Das braucht nicht immer nur ein zusammenhängendes Werk zu sein. Auch einzelne kleinere Gedichte, wenn sie nur durch einen einheitlichen Geist zusammengehalten werden, wie die Dichtungen der Freiheitskriege, an welche man die Dichtungen aus dem letzten großen Krieg anschließen kann, die Balladen Schillers, die Balladen Uhlands, die Lieder eines Hoffmann von Fallersleben, die man mit Liedern von Goethe, Eichendorff, Wilhelm Müller u. a. zusammenstellen kann, bilden solche Einheiten. Auch viele andere treffliche Gedichte unserer neuern Dichter, Gedichte von Freiligrath, Lenau, Platen, Geibel, Gerok kann man unter einheitliche Gesichtspunkte stellen, sie somit zu Gruppen vereinigen und damit der oben in dem vierten allgemeinen Grundsatz ausgesprochenen Forderung gerecht werden, dass zusammenhängende Stoffe benutzt werden sollen, um eine tiefe, nachhaltige Wirkung zu erzielen. Es braucht wohl kaum erst hervorgehoben zu werden, dass wir bei der Forderung solcher Gruppenbildung namentlich an die obern Klassen denken, und dass hier auch früher schon Gelesenes und im Anschluss an andere Unter-

den wir, wie später nachzuweisen ist, gerade im Interesse der Konzentration auch vielfach zu verwerten haben, erheblich vermehrt werden; aber daraus folgt doch noch nicht, dass man, wie das in unsern Rechenbüchern fast ausschliesslich geschieht, den in den übrigen Disziplinen gebotenen und recht gut verwendbaren Stoff ganz unberücksichtigt lässt, dass man dagegen eine Menge praktischer Lebensverhältnisse heranzieht, denen das Kind noch ganz fernsteht? Gerade die höhere Mädchenschule würde gut thun, auf eine Menge von schwierigen Operationen, die auch im spätern Leben unserer Schülerinnen gar keine Verwendung finden, zu verzichten, dafür aber eine grössere Sicherheit in den Elementen zu erstreben, welche anerkanntermassen an recht vielen Schulen noch viel zu wünschen übrig lässt. Ich hoffe hier wenigstens der Zustimmung derer sicher zu sein, die nicht von dem Wahn einer hohen Wertlegung auf die sogenannte formale Bildung in ihrem Urteil über den Wert sehr komplizierter Rechenaufgaben sich bestimmen lassen. Trotz dieses gewünschten engen Anschlusses an den Sachunterricht auch für die Grössenlehre, die freilich eine Umarbeitung unserer Rechenbücher zur Voraussetzung hat, kann dieser Disziplin die Selbständigkeit und Kontinuität, deren gerade sie im hohen Masse bedarf, gewahrt werden. Handelt es sich doch nicht um einen andern Gang, den dieser Unterricht nehmen soll, sondern nur um eine teilweise Veränderung des Stoffes, der dabei zu benutzen ist.

Der Ausbildung der formalen Seite des naturkundlichen Unterrichts hat auch der Zeichenunterricht zu dienen. Auch bei ihm bedeutet der engere Anschluss an den Sachunterricht nicht eine Veränderung seiner Methode, die in unsern Tagen, wenigstens in der Theorie, grosser Durchbildung und Klarheit sich erfreut, sondern neben der Benutzung von Formen, die man dem übrigen Unterricht entlehnen kann, vorzugsweise eine grössere Betonung von der Verwendung der erlangten Fertigkeit in den übrigen Disziplinen, wo irgend dazu Gelegenheit sich bietet. Lässt man in der Naturkunde, in der Geographie recht viel zeichnen (dem minutiösen Nachmalen von Karten soll damit nicht das Wort geredet worden), dann wächst das Bewusstsein des Könnens, damit aber die Freude am Schaffen, wie die Garantie auch späterer praktischer Verwertung.

Die Konzentrationsidee fordert aber auch innerhalb der einzelnen Disziplinen eine grössere Einheitlichkeit, als in den meisten Lehrplänen ihr gegeben ist, da die Trennung der Unterrichtsmaterie nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten die Zusammenhangslosigkeit des Wissens zur Folge hat und die erstrebte Einheit des Bewusstseins gefährdet. Am meisten noch scheint man diesen Fehler im Religionsunterricht vermeiden zu wollen, für welchen die Handbücher wenigstens ein Verbinden des Katechismus mit biblischer Geschichte, Bibellektüre und Kirchenlied fordern.*) Das gilt namentlich von der Oberstufe.

*) Die Lehrpläne freilich lassen, wenn sie die einzelnen Teile des Religions-
Ackermann, E. Pädagogische Fragen.

Aber auch schon auf den frühern Stufen, auf denen Katechismusunterricht noch nicht erteilt wird, kann die Einheitlichkeit des religiösen Gedankenkreises dadurch noch mehr vorbereitet werden, dass man die allgemeinen religiösen Wahrheiten nicht bloß in Bibelsprüchen, sondern auch schon in Worten des Katechismus aussprechen lässt, wenn das natürlich auch noch nicht in der systematischen Anordnung geschieht, die dem religiösen Denken dann durch den Katechismusunterricht gegeben werden soll. Daraus erwächst der weitere Vorteil, dass diese systematische Anordnung dann, wenn der eigentliche Katechismusunterricht beginnt, geringere Schwierigkeiten macht, und dass die Rückbeziehung des allgemeinen auf das konkrete Material der biblischen Geschichte, die im Interesse des Verständnisses und der Wirkung des letztern so notwendig ist, schneller und sicherer sich vollzieht. Sind die Gedanken, welche der Katechismus ausspricht, schon früher an der biblischen Geschichte gewonnen worden, hat man sie schon hier mit den Worten des Katechismus ausgedrückt, dann wird die auf den Katechismusunterricht verwendete Mühe bessere Früchte tragen, als wenn der Inhalt des Systems den Schülern als ein ganz neuer erscheint. Ein Katechismusunterricht in konzentrischen Kreisen ist das noch nicht. Um der Einheitlichkeit des religiösen Denkens willen empfiehlt sich für die beiden letzten Schuljahre, wenn anders den beiden vorhergehenden der Katechismus zugewiesen ist, die zusammenhängende Lektüre größerer biblischer Abschnitte, resp. größerer Gruppen von zusammengehörigen Stoffen, wie sich solche aus den Evangelien oder den Briefen leicht zusammenstellen lassen. Das Hauptgewicht bei solcher Lektüre darf freilich nicht auf Sachen gelegt werden, die nur für den zünftigen Theologen Wert haben, sondern immer auf die großen, einfachen Heilswahrheiten und die Vertiefung in dieselben.

Wenn wir an anderer Stelle die kulturhistorische Seite des Geschichtsunterrichts betont und das Heranziehen recht vielfacher Seiten aus der Geschichte der Menschheitsentwicklung gefordert haben, also z. B. Lebensweise, Kleidung, Wohnung, Sitten und Gebräuche, gewerbliche und künstlerische Thätigkeit, soziale und rechtliche Verhältnisse u. dergl. m., so scheint das zur Zersplitterung des historischen Materials zu führen. Um das zu vermeiden, sind daraus zusammenhängende, einheitliche, das jugendliche Interesse ganz und voll beschäftigende Bilder zusammenzustellen, die für die Erzeugung der Teilnahme an allem Menschlichen namentlich in der Mädchenschule einen ergiebigen Stoff bieten, als die ausführliche Geschichte der Dynastien und der Kriege, die sie geführt haben.

Auch zu einer engern Verbindung der einzelnen Zweige der Naturkunde kann ein geschickt angelegter Lehrplan viel beitragen. Das ge-

unterrichts getrennt aufführen, nicht erkennen, ob man die Trennung des religiösen Lehrstoffes in Einfächer als einen Fehler erachtet, und die Zusammenfassung desselben in einen einheitlichen Lehrkomplex erstrebt.

schieht nicht, wenn man Botanik, Zoologie und Mineralogie in scharfer Abgrenzung nacheinander betreibt und wenn man die Naturlehre ausschließlich den obern Klassen zuweist, statt bei der Betrachtung der Pflanzen zugleich auch den Boden, auf dem sie wachsen, der Tiere, denen sie zur Nahrung oder zur Wohnung dienen, mitzubetrachten und auch schon in den untern Klassen leichtverständliche physikalische Vorgänge vorwegzunehmen, zu deren Hereinziehung in den Unterricht dieser Stufen die betrachteten übrigen Naturobjekte oder der Erfahrungskreis der Kinder Veranlassung bieten. Es ist zuzugeben, dass es nicht eben eine leichte Arbeit ist, einen Lehrplan für die Naturkunde zu entwerfen, in welchem auf die Beziehungen der einzelnen Naturobjekte zu einander Rücksicht genommen ist, denn ein bloßes gelegentliches Anknüpfen giebt zu wenig Garantie für eine richtige Auswahl, indessen unüberwindlich ist die Arbeit nicht. Wohl aber sichert ein so angelegter Lehrplan mehr als ein anderer, der nach rein fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten die einzelnen Zweige der Naturbetrachtung trennt, dass im Zögling die Anschauung von der Einheit des Naturlebens entsteht. Verfolgt man den Grundsatz, dass die übliche Naturbeschreibung mehr zur Naturgeschichte werden müsse, so wird man damit schon auf den Weg gewiesen, auf dem auch schon dem kindlichen Bewusstsein die reiche Mannigfaltigkeit allmählich eine Einheit werden kann. *)

Dass auch die einzelnen Teile des Sprachunterrichts nicht auf den Isolierschemel zu stellen, sondern, abgesehen von der Verbindung mit dem Sachunterricht, eng miteinander zu verbinden sind, dass namentlich auch der Unterricht in der Muttersprache mit dem fremdsprachlichen Unterricht eng zu verknüpfen ist und dass solche Verknüpfung die sprachliche Bildung sehr unterstützt, ist, weil das weniger Sache des Lehrplans, als Sache der Unterrichtsmethode ist, erst bei den durch die Konzentration gebotenen methodischen Forderungen zu besprechen.

Fassen wir das über den Lehrplan Gesagte, soweit dieser durch die Konzentrationsidee beeinflusst wird, nochmals kurz zusammen, so ergeben sich folgende Sätze:

1) Von den drei Sachgebieten, der Religion, der Geschichte und der Naturkunde, haben die beiden ersten die größte Bedeutung für den obersten Erziehungszweck, die sittlich-religiöse Ausbildung, und müssen deshalb die Hauptzentren des Unterrichts bilden. Die religiösen und profangeschichtlichen Stoffe, die schon darin sich berühren, dass sie die beiden Hauptseiten der menschlichen Kultur darstellen, und die in ihrer Entwicklung unausgesetzt ineinander greifen, sind nach innern und nach äußern Beziehungen möglichst zu verknüpfen, damit die zu Erziehenden die gesamte Kulturentwicklung als einen gemeinsamen Strom betrachten lernen, der nach ewigen Gesetzen sich bewegt.

*) Vergleiche dazu Rossmäfsler. Der naturkundliche Unterricht. Leipzig. Brandstetter. 1860.

2) Die kulturhistorischen Stoffe müssen auf allen Unterrichtsstufen als Hauptstoffe des Unterrichts auftreten und mit den von der Natur der Dinge gebotenen Modifikationen in chronologischer Reihenfolge und in zusammenhängenden großen Massen aufeinanderfolgen, damit an und mit ihnen der Zögling die Kulturentwicklung der Menschheit in seiner Weise durchmache.

3) Die Naturkunde soll die Natur als den Grund und Boden für das menschliche und gesellschaftliche Handeln ansehen lehren und damit auch für das kindliche Bewusstsein eine Einheit zwischen der Natur und dem Menschenleben schaffen. Sodann soll sie möglichst viele Anknüpfungen suchen in dem „Gesinnungsstoff“, die auf die Auswahl des Einzelnen zwar bestimmend einwirken können, aber eine selbständige Verfolgung der angeknüpften Fäden und eine Hereinziehung auch weiterer naturkundlicher Stoffe recht wohl ermöglichen.

4) Der Sprachunterricht ist an den Sachunterricht in der Weise eng anzuschließen, dass das rein sprachliche Material an dem vom Sachunterricht gebotenen gewonnen wird.

5) Der Gesangunterricht hat bei der Auswahl der zu singenden Lieder nicht bloß die Zunahme der technischen Schwierigkeit in Rechnung zu ziehen, sondern auch den Anschluß an den Sachunterricht, wie an das Schulleben wohl zu beachten.

6) Die Geographie läßt sich ihren Weg durch den Geschichtsunterricht vorschreiben und dient zugleich als Verbindungsglied zwischen dem historischen und dem naturkundlichen Stoff.

7) Rechnen und Formenlehre haben in erster Linie den konkreten Stoff, dessen sie bedürfen, dem Sachunterricht, das Fehlende aber dem kindlichen Erfahrungskreis zu entnehmen.

8) Das Zeichnen muß zwar, sobald es als besondere Disziplin auftritt, einen systematischen Weg verfolgen, soll aber dabei vom Sachunterricht verwendbare Formen sich geben lassen und im Dienst desselben möglichst viel verwendet werden.

9) Auch innerhalb der einzelnen Lehrfächer sind die Zweige, in die sie auseinandergehen, wieder zu einem einheitlichen Lehrkomplex zusammenzufassen.

10) Mit der Verknüpfung, die man zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen anzustreben hat und durch welche man die Einheitlichkeit des Gedankenkreises zu sichern sucht, ist doch auch wieder eine saubere Trennung der Unterrichtsfächer, durch welche erst die Klarheit in der Auffassung des Einzelnen garantiert ist, wohl vereinbar und deshalb scharf zu betonen.

Aber auch wenn der Lehrplan nach diesen Grundsätzen geordnet und dadurch statt eines bloßen Aggregates eine organische Einheit der Kulturelemente, ein Lehrplansystem wird, wenn es damit gelingt, eine befriedigendere Konzentration des Unterrichts zu schaffen, als die Konzentrationsversuche das thun, wenn sie die deutsche Sprache

oder irgend eine andre Disziplin zum Zentrum machen; die Konzentration, auf die es zuletzt ankommt, nämlich die Konzentration des Geistes in dem zu Erziehenden, bedarf noch weiterer Maßregeln. Das weist auf die rein methodischen Anforderungen hin, die im Interesse dieser Konzentration an den Unterricht zu stellen sind.

Wenn schon im Vorhergehenden auf die Notwendigkeit, die Apperzeptionsstufen der Schüler in Rechnung zu ziehen, hingewiesen ist, so muss das etwas weiter ausgeführt werden.

Die Verschiedenheit der Apperzeptionsstufen gründet sich auf die von der Natur gegebene und von dem fortschreitenden Unterricht — das Wort hier im weitem Sinne als Inbegriff alles dessen genommen, wodurch dem kindlichen Geiste Bildungselemente zugeführt werden, — beeinflusste Verschiedenheit im Geistesleben des Zöglings. Diese aber ist die Verschiedenheit in der Quantität und Qualität der Vorstellungen, resp. Vorstellungsmassen, der Elemente, aus denen sich die verschiedenartigen Seiten im geistigen Leben aufbauen. Unter diesen Elementen spielen bekanntlich die in den frühesten Lebensjahren durch Erfahrung und Umgang gewonnenen eine ganz besonders wichtige Rolle. Sie sind „der Grundstock des Gedankenmaterials, an welches das ganze spätere Leben der Seele gebunden ist“. An diesen Grundstock muss daher, sobald der eigentliche Unterricht beginnt, derselbe sich anschließen und auf dieser Grundlage weiter bauen, und man hat mit Recht das als seine Aufgabe bezeichnet, den durch Erfahrung und Umgang schon gewonnenen Gedankenkreis zu berichtigen, zu ergänzen und zu erweitern. Aber auch nachdem der eigentliche Unterricht begonnen hat, erweitert sich der jugendliche Gedankenkreis außer durch diesen fortwährend mehr oder weniger, und es kann die Einwirkung des so Gewonnenen auf die Arbeit der Schule nicht ausbleiben, ja diese letztere ist naturgemäß auf die Verwendung dieser geistigen Gebilde angewiesen. Suchen wir für diese Stoffe einen geeigneten Namen, so ist dieser in dem Wort Heimat gegeben. Natürlich giebt es unter den heimatlichen Stoffen für unsern Zweck wertvollere und wertlosere. Wo die Grenze zwischen beiden liegt, ist hier nicht zu entscheiden, und ebenso kann hier der Nachweis nicht geführt werden, welche enorme Wichtigkeit für das Gelingen des gesamten Unterrichts eine geschickte Benutzung der heimatlichen Stoffe für alle Zweige desselben besitzt, wie wenig auch noch diese Wichtigkeit erkannt zu sein scheint. Auch darüber will ich mich des weitern nicht auslassen, ob man besser thut, von einem besondern Unterrichtszweig der Heimatskunde zu sprechen, was leicht zu der Annahme verleiten könnte, mit der Absolvierung des zwei- bis dreijährigen Kursus in diesem Unterricht sei genug geschehen, oder ob man in der Heimatskunde nur ein Prinzip erblicken solle. Das letztere hat jedenfalls den Vorteil, dass man weniger leicht in den Irrtum verfällt, auf höhern Stufen des heimatlichen Materials entbehren zu können, das sich auch hier noch als wertvollsten Anknüpfungstoff für alle Unterrichtsgegenstände, die rein technischen vielleicht ausgenommen, bietet.

Hält man den Gedanken fest und giebt man ihm auch in der Unterrichtspraxis möglichst vielseitigen Ausdruck, so hat man damit ein weiteres, sehr wirksames Mittel in der Hand, das Problem der Konzentration zu lösen. Das ist deshalb der Fall, weil der Zögling in seinem gesamten Denken, Fühlen und Wollen mit dem heimatkundlichen Stoffe auf das innigste verwachsen ist. Von der Heimat aus nimmt er die Maßstäbe für seine Beurteilung, an ihr hängt sein Herz, wenn er sich dessen vielleicht auch erst bewusst wird, wenn er sie verlassen soll, an sie knüpft er in der Regel auch seine Zukunftspläne. Sie bildet somit ein wesentliches Stück seines Ich. Was Wunder daher, wenn neue Gedanken, die zu diesem „eisernen Kapital“ in Beziehung gebracht werden können, auf freundliche Aufnahme und dauerndes Interesse rechnen dürfen, und wenn damit das Neue, das mit jenem in Verbindung gebracht wird, vor Isolierung bewahrt, somit also konzentriert wird? Und wie reich ist die Gelegenheit, an die heimatlichen Stoffe Neues anzuknüpfen und es so mit sichern Fäden einem so wichtigen Teil seines Gedankenkreises zu verbinden! Ist doch die Heimat selbst, da ihr die Familie, die Gemeinde, die Kirche mit allen ihren dem kindlichen Verständnis naheliegenden Interessen, da ihr vielleicht interessante geschichtliche Überlieferungen, eine Natur, die auch in ungünstigen Verhältnissen für ihn doch überreich ist, namentlich wenn man ihm das Auge für den Reichtum erschlossen hat, angehören, eine reiche Quelle von Bildungselementen. Wird nur wirklich solche Anknüpfung nicht versäumt, dann öffnet sich hier, um das nur an einem Beispiel zu illustrieren, der Aufnahme von Erzählungen, Beschreibungen und Dichtungen, welche namentlich für die Pflege des kindlichen Gemütes bestimmt sind, in das belletristische Lesebuch ein so weites Terrain, dass das Bedenken, das man vielleicht bei unsern Darlegungen an früherer Stelle über die vom Lesebuch auszuscheidenden Stoffe hegen konnte, es würde dasselbe zu mager ausfallen, sicherlich schwindet. Aber das reiche Material, welches wir so aufzunehmen berechtigt sind, erscheint nun nicht mehr in der Gestalt eines zusammenhangslosen Allerlei, das ohne ein einheitliches Band notwendig zersplitternd wirken muss, sondern als eine organische Einheit wichtiger Kulturelemente. Es wäre ein arges Missverständnis, wenn man hier behaupten wollte, im Grunde entstehe damit doch nichts anderes, als ein Lesebuch, wie die andern auch seien. Wer des willens ist, den ersuchen wir, eins der üblichen Lesebücher darauf hin zu prüfen, welche Stücke eine natürlich sich ergebende Anknüpfung an den heimatlichen Stoff vertragen. Es werden genug übrig bleiben, die völlig isoliert dastehen. Gegen sie aber ist unsere Polemik gerichtet. Freilich ist zuzugeben, dass bei ganz konsequenter Verfolgung dieses Prinzips schließlich jede Stadt, ja vielleicht jede Schule ihr eigenes Lesebuch haben müsste, was allerdings mit den Interessen des Buchhandels schwer zu vereinbaren sein würde.

Die Anknüpfung des Neuen an den heimatkundlichen Stoff, welche die sichere Aneignung des erstern fördert, ist besonders am Platze bei

dem Teil der Bearbeitung des Unterrichtsmaterials, den die psychologischen Gesetze dem Lernprozess als ersten zuweisen. Das ist die Vorbereitung oder, wie die Herbartsche Pädagogik es nennt, die „Analyse“. Der Besprechung dieses Teils vom Lernprozesse nach seiner Bedeutung für die Konzentration muss indessen erst etwas anderes vorausgeschickt werden.

Wenn der reiche, mannigfaltige Stoff, dessen Umfang besonders in einer höhern Schule ihrer höhern Ziele halber und wegen der Wichtigkeit eines reichen Seelenlebens für die Sittlichkeit immer bedeutend bleiben muss, zu einer organischen Einheit verwandelt, nicht aber ein buntes Durcheinander werden soll, dann müssen die Teile desselben, ehe man sie dem bereits gewonnenen Vorrat von Bildungselementen einordnet, sauber als selbständige Stücke aufgefasst werden. Ein solches Stück nennen wir nach Ziller eine „methodische Einheit“. Je nach dem Stoff und der Altersstufe der Zöglinge wird eine solche Einheit kleiner oder grösser sein können. Während z. B. für die Unter- klassen jede einzelne biblische Geschichte, ein kleiner Abschnitt aus der Profangeschichte, ein einzelnes, wenn auch kleines Lesestück in gebundener oder ungebundener Rede, eine oder der Vergleichung wegen zwei Pflanzen- oder Tierindividuen, ein Stück von einem Flusse, ein Teil von einem Gebirge eine solche Unterrichtseinheit bildet und oft nur eine Unterrichtsstunde beansprucht, können auf höhern Stufen die Einheiten allmählich grösser werden. Hier kann als solche Einheit ein ganzes biblisches Buch, ein grösserer Abschnitt der Geschichte (z. B. das Perikleische Zeitalter, das hohenstaufische Kaiserhaus, die deutsche Reformation), ein Drama, ein ganzes Kapitel aus der Physik als Einheit aufgefasst werden, die vielleicht Wochen und Monate für ihre unterrichtliche Behandlung beansprucht. In diesem Falle darf freilich, weil nur dann eine klare Gesamtauffassung möglich ist, die sorgfältige Trennung des grössern Ganzen in die naturgemäss sich bietenden Teile, die Zerlegung der grössern Einheiten gewissermassen in kleinere Einheiten nicht verabsäumt werden. Die Trennung des Unterrichtsstoffes in solche selbständige Unterrichtseinheiten ist notwendig im Interesse der Vertiefung in das einzelne Bildungselement und diese die Bedingung für alle wahre Bildung. Wir denken an solche einheitliche Stücke aus dem reichen Unterrichtsmaterial, wenn wir, zu den Bemerkungen über den Lernprozess zurückkehrend, den ersten Teil desselben auf seine Bedeutung für die Konzentration untersuchen.

Die Aufgabe der „Analyse“, das Herbeischaffen von apperzipierenden Vorstellungen, von deren Vorhandensein und Klarheit die Aneignung des neuen Lehrstoffes abhängt, weist ausser auf die heimatlichen Stoffe erklärlicherweise auch auf das im frühern Unterricht Behandelte hin. Schon damit ist mannigfache Gelegenheit zur Repetition gegeben, die sich von der nur um ihrer selbst willen angestellten dadurch auszeichnet, dass auch für das kindliche Bewusstsein ein Bedürfnis einer solchen vorhanden ist, und dass damit der Wert des früher Gelernten

in einem andern Lichte erscheint, als wenn das nur, dem äusseren Drucke folgend, widerwillig zurückkehrt. Jene von den Sachen selbst, nicht aber nur von dem Willen des Lehrers geforderte Repetition ist die immanente und kann, wird sie geschickt angewendet, schon ein gutes Stück der durch innere Notwendigkeit nicht geforderten und deshalb nur als Last, nicht aber als Hilfe erscheinenden Repetition überflüssig machen. Zugleich wird andererseits das Neue, das auf die beschriebene Weise mit dem Alten verbunden wird, zu einer Hilfe für das Festhalten des letzteren und diese Verknüpfung eine Hilfe für die Konzentration. Fordert die letztere bei jedem Fortschritt im Unterricht das Erinnern an das zunächst Zurückliegende und bildet diese Erinnerung den Ausgangspunkt für das Fortschreiten, so wird ihr weiter gedient durch Wiederholung auch früher und in andern Disziplinen behandelter Stoffe, die der Aufnahme des neuzubehandelnden Gegenstandes in der kindlichen Seele den Boden bereiten. So wird schon durch die von der „Analyse“ gebotene Repetition der gesamte Wissensstoff der Seele allmählich von einem Netze wechselseitiger Beziehungen umspinnen. Soll „die Geburt Christi“ erzählt werden, so ist vorher an die Messias Hoffnungen und Messias weissagungen des Volkes Israel, das römische Weltreich und die Stellung des jüdischen Volkes zu ihm zu erinnern. Soll die Geschichte „Jesus stillt den Sturm“ besprochen werden, dann ist erst zu rekapitulieren, was die Kinder schon über den See Genezareth wissen. Bevor das Gedicht „Der reichste Fürst“ gelesen wird, ist erst zu wiederholen, was ihnen von den deutschen Herzogtümern und zwar nach den ihnen charakteristischen Merkmalen bereits bekannt ist. Dem Gedicht „Mahomed's Gesang“ ist vorzuschicken eine kurze Repetition dessen, was sie aus dem geographischen Unterricht vom Rhein wissen. Der Lektüre des „Tasso“ hat vorherzugehen eine Wiederholung dessen, was im Geschichtsunterricht von dem Wiedererwachen der humanistischen Studien und von dem Anteil, den daran Italien hatte, vorgekommen ist. Bei geographischen Stoffen bildet das geschichtliche Material, an das wir jene eben der Konzentration wegen anschliessen, oder anderes geographisches Material, dem das neue als Ergänzung sich anfügt, bei naturkundlichen die Stelle in einem andern Sachgebiet, an der es erwähnt wurde, oder schon behandelte verwandte naturkundliche Objekte, bei mathematischen das naturkundliche oder geschichtliche oder geographische Material, das für die Grössenlehre die konkrete Basis abgeben soll, den Gegenstand der Vorbesprechung. Dieses Verfahren ist in vielen Fällen so selbstverständlich, dass man es vielleicht auch ohne das Bewusstsein seiner Bedeutung für die Konzentration einhält. Ausser der Unterstützung, die solche Repetition der Konzentration bringt, erwächst derselben noch der weitere Gewinn, dass durch die Verbindung des Neuen mit dem Alten dieses letztere durch jenes in ein neues Licht gestellt wird und selbst eine Erweiterung und Vertiefung erfährt, dass also das Zulernen ein sehr wichtiges Umlernen wird. Das geschieht freilich nur dann, wenn man sich nicht mit einem

ganz flüchtigen Wiederholen und einem bloßen Erinnern an das Alte begnügt, sondern wenn man dafür sorgt, dass die reproduzierten Vorstellungen dem Zögling in möglichster Klarheit wieder vor die Seele treten. Was aber bei solcher gründlichen Wiederholung etwa an Zeit verloren geht, wird reichlich wiedergewonnen bei dem nun folgenden Teile der Arbeit.

Sind in der „Analyse“ die apperzipierenden Vorstellungen, welche die Aneignung des neuen Stoffes erleichtern sollen, in möglichster Klarheit wachgerufen, so geht auch auf der zweiten Stufe des Lernprozesses, der „Synthese“, die Aneignung des Neuen rascher vor sich, als wenn dasselbe ganz unvermittelt herantritt. Die gewünschte Klarheit in dem Auffassen der neuen Bildungselemente und die dazu notwendige Bildung sicher ablaufender Reihen verbietet dabei vielfache Abschweifungen. Ist der neue Stoff derart, dass er das nötig macht, dann ist das nur ein Beweis, dass er nicht an seinem rechten Platze steht. Ein solches Abschweifen aber ist es nicht wenn man dabei, des Lessingschen Wortes eingedenk, im Interesse der Konzentration, den Zögling möglichst viel „aus einer Scienz in die andere hinübersehen lässt“. Nur muss das ein Hinübersehen bleiben und nicht zu einem unterrichtlichen Behandeln der andern „Scienz“ werden. Das würde der Fall sein, wenn man naturkundliches oder geographisches oder sprachliches Material, das in einer Erzählung vorkommt, an dieser Stelle eingehend traktieren wollte. Das, um was es sich jetzt handelt, ist die Erzählung. Soll dieselbe richtig, d. h. also auch in ihrer Kontinuität aufgefasst werden, so würde das durch lange naturkundliche oder anderweitige Episoden unmöglich, die gerade durch solche lange Exkurse vielleicht erstrebte Konzentration aber bei Lichte besehen als eine Konfusion sich erweisen. Sind die Lehrstoffe nach der Konzentrationsidee, die vor allem auch den einzelnen Bildungselementen ihre richtige Stelle zuweist, geordnet, dann wird etwas einer langen Erklärung erst Bedürftiges gar nicht vorkommen können. Sollte es indessen doch vorkommen und nicht in der „Analyse“ sich unterbringen lassen, denn die Stoffe sind oft spröder, als die Theorie es wünscht, dann muss die Erklärung dem Unterricht zugewiesen werden, der in diesem Stoffe sein Arbeitsfeld hat. Im Notfalle wird man sich mit der Vertröstung auf die Zukunft behelfen müssen. Wie das Lehrplansystem, in welchem bereits in betreff der Stoffauswahl auf die Berührungspunkte der einzelnen Disziplinen bedacht genommen ist, ein solches Hinübersehenlassen aus einer Scienz in die andere erleichtert, brauche ich nicht erst ausführlich darzulegen. Aber nicht nur zwischen den verschiedenen Disziplinen, sondern auch innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer empfiehlt sich ein solches häufiges Hinübersehen aus dem einen in das andere. So kann bei der neuen Geschichte an einen Vorgang oder Zustand in früherer Zeit, bei der Geographie an eine ähnliche Gestalt oder Erscheinung in einem andern Land erinnert, so namentlich im sprachlichen Unterricht an bekannte Formen und Gesetze in einer andern Sprache erinnert werden,

an dieser Stelle aber immer nur zu dem Zwecke, dass das Neue richtig und sicher aufgefasst wird. Durch solches Hinüberschauen aber werden weitere Verbindungsfäden zwischen den einzelnen Scienzien geknüpft, die uns den Zweck der Konzentration des Unterrichts erreichen helfen. Um mehr als ein bloßes Hinübersehen aus einer Scienz in die andere handelt es sich auf der folgenden Unterrichtsstufe, welche der psychologisch richtig angelegte Lernprozess erheischt.

Mit der Aneignung des konkreten Wissensstoffes ist nur der eine Hauptteil der Unterrichtsarbeit beendet. Der zweite Hauptteil ist die Verwandlung vom Wissen des Einzelnen in die begriffliche Einsicht. Sie aber wird durch Abstraktion gewonnen. Gewonnen soll sie werden, nicht einfach gegeben. Das bloß gegebene Allgemeine, sei das ein ethisches Gesetz, eine mathematische oder sprachliche Regel, eine geschichtliche oder naturkundliche Wahrheit, hat, abgesehen von der erziehlichen Bedeutung, die dem Erarbeiten an sich zukommt, geringen Wert, da ihm die überzeugende Kraft, die ihm nur aus dem konkreten Hintergrunde zufließt, noch abgeht. Soll aber die Abstraktion die Garantie der Richtigkeit in sich tragen, dann muss das Material, an dem sie vorgenommen wird, möglichst reich sein. So wird aus Buche und Eiche noch nicht der Begriff des Laubbaumes, aus Goethes „Erlkönig“ und Uhlands „Das Glück von Edenhall“ noch nicht der Begriff der Ballade, so wird aus nur zwei Gleichnissen noch nicht der Begriff des Gottesreiches abstrahiert werden dürfen. Erst aus der Betrachtung einer längeren Reihe von Naturobjekten ist der einigende und doch auch fachwissenschaftlich richtige Gattungsbegriff zu gewinnen; erst aus einer größeren Zahl von Beispielen tritt eine grammatische Regel oder ein anderes sprachliches Gesetz klar hervor; erst die Zusammenstellung verwandter, aber in ihrer äußeren Erscheinung und zwar sowohl durch die Zeit, in die sie fallen, wie durch das nationale Gepräge, das sie tragen, verschiedener geschichtlicher Daten lässt das Allgemein-Menschliche und die Gesetze, denen die Menschheitsentwicklung unterstellt ist, begreifen; erst die Parallele zwischen ähnlichen geographischen Gebilden lässt das Typische der einzelnen erkennen. In der Nötigung, zu den Hauptmerkmalen, die man an einem Unterrichtsgegenstand gefunden hat, nun auch noch eine leidlich große Reihe anderer, früher behandelter Unterrichtsstoffe und die Hauptmerkmale derselben heranzuziehen, liegt aber nicht nur eine weitere höchst fruchtbare Veranlassung zur Repetition, welche dieselben Vorzüge besitzt, als die bei der Analyse vorzunehmende, indem auch sie immanent, d. h. durch die Ökonomie des Lehrganges selbst gefordert ist und durch die Zusammenstellung (Assoziation) das Alte in neue Beleuchtung rückt und somit neues Interesse ihm sichert; es ist zugleich ein treffliches Mittel, die Unterrichtsstoffe zu konzentrieren oder, mit andern Worten, die Bildungselemente zu einer organischen Einheit zu machen. Indem man den Zögling veranlasst, die im fortschreitenden Unterricht entstandenen Reihen von einzelnen Dingen oder Vorgängen zu durchlaufen,

das dem eben behandelten Neuen Ähnliche aufzusuchen und in der Zusammenstellung dieses mit jenem den für den begrifflichen Aufbau der Gedanken nötigen Abstraktionsprozess zu vollziehen, fügen sich auch bei diesem Abschnitt des Lernprozesses und hier in ganz besonders erfolgreicher Weise die einzelnen Bausteine des geistigen Lebens, statt ein wirrer Haufe zu bleiben, zu einem Gebäude zusammen, dessen einzelne Teile durch bequeme Zugänge mit einander verbunden sind. Es braucht kaum noch hervorgehoben zu werden, wie dadurch auch zwischen verschiedenen Disziplinen, so namentlich zwischen Heilsgeschichte und Profangeschichte, die im Interesse der Konzentration erwünschte Verbindung entstehen kann, wenn man, um vielleicht die Einsicht in das Wesen einer Tugend zu erzeugen oder um das Walten eines sittlichen Gesetzes verstehen zu lassen, Beispiele aus beiden Reihen neben einander stellt.

Auch das begriffliche, systematische Material soll, wenn dasselbe auch an konkretem Stoff zu gewinnen ist und deshalb naturgemäß erst nach und nach erobert werden kann, nicht aber gleich im Zusammenhang gegeben werden darf, zuletzt für das Bewusstsein des Zöglings zu einer organischen Einheit sich gestalten und als solche von ihm überschaut werden. Ist es der zweite Teil der Unterrichtsarbeit, welche den konkreten Stoff in begriffliche Einsicht umzusetzen hat, dass der Schüler in möglichster Selbständigkeit das systematische Material sich zusammenstelle, dass er also sich seinen Katechismus, seine Grammatik, sein mathematisches oder physikalisches Lehrbuch selbst schreibe, und ist das bei dem von uns empfohlenen Weg notwendig eine Arbeit mehrerer Jahre, liegt infolgedessen das Einzelne, aus dem das System zuletzt sich zusammensetzen muss, oft ziemlich weit auseinander so ist das nur scheinbar ein Hemmnis für die Ausbildung eines reichen begrifflichen Materials, dem der Zusammenhang, also das wichtigste Merkmal der Konzentration, nicht fehlt. Ein solches Hemmnis würde es nur sein, wenn man das früher Gewonnene unbenutzt liegen liesse, also versäumte, die Verbindung des Späteren mit dem Früheren herzustellen. Die Überschaubarkeit ist es, die ein System, es mag sein, welches es wolle, wertvoll macht. Das leichte und sichere Überschauen ist aber eine Kunst, die gelernt sein will. Am wenigsten wird sie gelernt, wenn gleich das ganze Gebiet vor dem Schüler ausgebreitet liegt, sondern dann, wenn man am kleinen Umfang anfängt und die Peripherie immer weiter zieht. Mit den üblichen konzentrischen Kreisen hat das natürlich nichts zu thun. Soll doch nicht derselbe konkrete Stoff immer von neuem traktiert, sondern nur früher gewonnenes begriffliches Material, eventuell allerdings in raschem Wiederdurchlaufen des Abstraktionsprozesses, was sich bei etwaiger Verdunkelung jenes Materials nötig macht, rekapituliert und an das ins Bewusstsein Zurückgerufene dann das Neugewonnene angefügt werden. Ein Beispiel mag das verdeutlichen. Wir wählen dazu die Grammatik.

Da das grammatische Material an der Lektüre erarbeitet werden

liche Arbeit, alles Memorieren dient diesem Zwecke. Steht aber der Stoff, an dem diese Übungen vorgenommen werden, außer aller Verbindung mit den Sachgebieten, die im Unterricht behandelt werden, glaubt man, auf die formale Bildung, die ganz losgelöst von den Sachen existiere, vertrauend, der Stoff, an dem sie gewonnen werde, sei gleichgültig, und entnimmt man ihn ganz heterogenen Gedankenkreisen, so versäumt man das auch beim letzten Teile des Lernprozesses gebotene Mittel anzuwenden, durch welches die Konzentration gefördert werden kann. Man macht sich solcher Versäumnis schuldig, wenn man Gedichte oder Prosastücke memorieren lässt, die außer allem Zusammenhang stehen mit dem Unterrichtsstoff*), wenn man grammatische oder mathematische Gesetze an Stoffen übt, die gar keine Beziehung haben zu dem übrigen Unterricht, wenn man zusammenhängendes mündliches oder schriftliches Aussprechen über Dinge verlangt, die allen Zusammenhanges mit dem im übrigen Unterricht behandelten Material entbehren. Besonders bei den freien schriftlichen Arbeiten ist für die Konzentration des Gedankenkreises der Anschluss an die Unterrichtsmaterie von großer Bedeutung. Die Befürchtung, dass mit diesem Anschluss das Gebiet für die Auswahl der Übungsstoffe zu eng begrenzt werde, ist durchaus unbegründet. Aus jeder gründlich durchgearbeiteten „methodischen Einheit“ lassen sich so viele Aufgaben, auch solche, die zu ganz selbständigen Arbeiten Veranlassung geben, entwickeln, dass eine Verlegenheit wegen der Wahl eines passenden Aufsatzthemas gar nicht entstehen kann, während viele Lehrer des Deutschen, die ihre Themata aus Handbüchern zusammensuchen, eingestandenermaßen oft in solcher Verlegenheit sich befinden. Diese kann bei der Durchführung der Konzentrationsidee um so weniger eintreten, da man gerade im Interesse des auszubildenden einheitlichen Gedankenkreises auch aus den übrigen Sachgebieten Aufgaben sich geben lassen muss. Ja im Gegenteil, die Auswahl, welche bei der Isolierung der einzelnen Unterrichtsfächer wegen des Mangels an Aufsatzthemen schwierig war, wird jetzt schwierig wegen der großen Mannigfaltigkeit, in der sie sich bieten. Dass aber die Mannigfaltigkeit der schriftlichen Arbeiten die zerstreue Wirkung nicht hat, welche die Mannigfaltigkeit des Arbeitens an sich leicht nach sich zieht, dafür sorgen die Fäden, die der Unterricht schon zwischen den einzelnen Disziplinen gezogen hat, und die Wege, die von dem einen zum andern gangbar gemacht sind. Wird der Schüler angehalten, nun auch in selbständiger, schriftlicher und deshalb gründlicher Arbeit jene Fäden zu verfolgen und diese Wege zu begehen, so muss dadurch das einigende Band, welches die verschiedenen Kulturelemente umschliesst, nur um so fester werden.

*) Bei den Deklamationen in den obersten Klassen, in welchen mit dem Reichtum des Stoffes und weil sie dann nicht mehr so ängstlich durchgeführt zu werden braucht, die Konzentration mehr zurücktritt, halte ich eine größere Freiheit in der Wahl des Deklamationsstoffes nicht bloß für zulässig, sondern für heilsam. Hier ist es gut, wenn man individuellen Neigungen einen gewissen Spielraum lässt.

Neben der Förderung, welche damit der Einheitlichkeit des Gedankenkreises erwächst, ist noch eine weitere Frucht solcher Anknüpfung aller Übungen im Können an die Konzentrationsstoffe wohl zu beachten. Bei allen Übungen auch für die geistige Kraft ist die scharfe Grenze zwischen dem Zuschweren und dem Zuleichten von hoher Bedeutung. Beides ist der Ausbildung der Kraft nachteilig. Vor der Gefahr, diese Grenze zu überschreiten, ist jener Anschluss die beste Gewähr. Dazu kommt noch, dass für den Gegenstand, an den wir die Übungen im Können anschließen, bereits das Interesse geweckt und damit die Garantie der Freude an der Arbeit gegeben ist. Sie fehlt, wo ein Interesse für die Aufgabe vielleicht gar nicht vorhanden ist. Dann aber wird die Arbeit ungenügend. Statt eine weitere Vertiefung in den Stoff zu bringen, bleibt es dann, wie das im deutschen Aufsatz in solchen Fällen so oft geschieht, bei einer Zusammenstellung von bloßen Phrasen.

So ist denn durch die Unterrichtsmethode, welche von der Konzentrationsidee ihre Weisungen erhält, auch diesem letzten Teil der Unterrichtsarbeit die segensreiche Wirkung gesichert. Diese besteht nicht bloß darin, dass auch hierdurch die Verbindung der Lehrfächer enger geknüpft und die Einheitlichkeit des Gedankenkreises gefördert, sondern zugleich darin, dass die geistige Kraft selbst konzentriert und damit vermehrt wird. Dass aber die so konzentrierte Kraft sicherer, als das beim Mangel solcher Konzentration der Fall sein wird, auch außerhalb der eigentlichen Schularbeit in freien Beschäftigungen, die je nach der Neigung und der individuellen Lebenslage verschieden sein werden, sich äußert, ist nur ein weiterer Beweis für die Richtigkeit des Verfahrens.

Allerdings stellt die Konzentrationsidee an die Lehrer höhere Anforderungen, als wenn man sich damit begnügt, den Unterrichtsgang lediglich durch die Natur jeder Disziplin und durch ein Lehrbuch, das den Zusammenhang in den verschiedenen Unterrichtsmaterien nicht berücksichtigt, bestimmen zu lassen. Die Schwierigkeit wächst mit dem Umfang des Lehrstoffes und mit der Teilung der Arbeit. Am leichtesten lässt sich die Konzentration in der einfachen Volksschule, wo der gesamte Unterricht in der Hand eines Lehrers liegt, durchführen. Wo sich, wie an geteilten Schulen, das Fachlehrersystem nicht beseitigen lässt, sollte man es doch im Interesse der Konzentration möglichst beschränken und namentlich in den untern Klassen, zumal es hier am wenigsten geboten ist, und weil da eine Zersplitterung der Bildungselemente am meisten Schaden stiftet, es vermeiden. Wo aber die Arbeitsteilung nötig wird, wo der Fachlehrer sein gründlicheres Wissen verwerten muss, da sollte die Einseitigkeit des Fachwissens durch eine gewisse Vielseitigkeit der allgemeinen Bildung ihre Ergänzung finden. Jeder Lehrer muss auch mit den andern Disziplinen, in denen an seiner Schule unterrichtet wird, soweit vertraut sein, dass ihm das „Hinübersehen aus einer Scienz in die andere“ nicht unmöglich wird; er muss namentlich die Fugen kennen, in denen das menschliche Wissen sich

berührt. Und sollte das nur möglich sein, wenn man ein Stück von der Fachgelehrsamkeit opferte, das Opfer müsste im Interesse der Unterrichtszwecke gebracht werden. Ist's doch eine Thatsache, dass nicht immer die gelehrtesten Leute die besten Lehrer sind. Die erstrebte Einheitlichkeit in dem Gedankenkreise der Schüler setzt die Einheitlichkeit in dem Denken des Lehrerkollegiums voraus. Zahlreiche Konferenzen, welche den Lehrplan und die Unterrichtsmethode nach dieser Seite hin immer wieder zu beraten haben, sind für so einheitliches Wirken die beste Hilfe.

Aber auch an die Lehrbücher stellt die Konzentration des Unterrichts Anforderungen, welchen die meisten der an unsern Schulen eingeführten wenig entsprechen. Mit einer Zusammenstellung des Wissenswerten aus allen Disziplinen in einem Buche, wie es solche für die Volksschule genug giebt, ist uns natürlich nichts gedient; ist doch das bloße äußerliche Zusammenstellen noch keine Konzentration. Wie die Lehrbücher in einem thatsächlich konzentrierten Unterricht beschaffen sein müssen, darüber ist in betreff des gewünschten Realien- und des belletristischen Lesebuches, wie in betreff der Rechenbücher früher schon das Nähere besprochen worden. Will man den Grundsatz, dass aller Sprachunterricht an den Sachunterricht angeschlossen werde, dass speziell das gesamte grammtische Material an konkreten Stoffen zu erarbeiten sei, zur Wahrheit machen, dann werden auch die fremdsprachlichen Lehrbücher eine Umgestaltung erfahren müssen, wie ich solche in meiner Arbeit über den fremdsprachlichen Unterricht weiter ausgeführt habe. Wenn sich der Schüler, wie in der Grammatik, so auch in andern Fächern, z. B. in der Naturgeschichte und der Physik, das System selbst erarbeiten soll, so braucht er dazu — das gilt besonders von den untern Klassen — keine gedruckten Bücher. Legt man schon frühzeitig besondere Systemhefte an, die in den aufsteigenden Klassen allmählich erweitert werden, dann kann man den großen Apparat der gedruckten Lehrbücher wesentlich vereinfachen, und die Bücherlast, mit der unsere Kinder zur Schule wandern, wird geringer werden. Will man dann in den obern Klassen der leichtern Handhabung wegen und um die Benutzung solcher Sachen noch zu üben, auf gedruckte Systembücher, mit welchen freilich die üblichen Leitfäden noch nicht identisch sind, nicht verzichten, so lässt sich dagegen nichts sagen. Nur müssen sie dann in ihrer Anordnung dem schon gewonnenen System entsprechen und des Neuen, was sie enthalten, darf nach Inhalt und Form nicht zu viel sein. Denn auch hier kommt es weniger auf fachwissenschaftliche Vollständigkeit, als auf sicheres Wissen und Beherrschen des Stoffes an. In der Beschränkung zeigt sich gerade da der Meister. Wobei auf dauerndes Merken nicht gerechnet werden kann, das einfach wegzulassen, bringt gewiss keinen Schaden, wohl aber den Nutzen, dass die damit gewonnene edle Zeit auf das wirklich Wissenswürdige und für die Bildung Notwendige verwendet werden kann.

Es wird zunächst ein frommer Wunsch bleiben, dass unsere Lehr-

bücher eine solche Umgestaltung erfahren, schon deshalb, weil die von der Herbart'schen Schule vertretenen Grundsätze noch keineswegs einer allgemeinen Anerkennung sich erfreuen. Lehrbücher aber ohne Aussicht auf Absatz schreiben und drucken, ist eine missliche Sache. Aber auch solange man noch auf die vorhandenen Lehrmittel angewiesen ist, lässt sich für die Konzentration des Unterrichts manches thun. Ich will einiges andeuten. Man kann, ohne die Lehrbücher zu verändern — es sei denn, dass sie nach konzentrischen Kreisen gearbeitet seien —, den Unterricht in konzentrischen Kreisen aufgeben und an ihrer Stelle einen nach dem kulturhistorischen Standpunkt fortschreitenden Religions- und Geschichtsunterricht, einen nach den hier maßgebenden Gesichtspunkten fortschreitenden naturkundlichen Unterricht, der namentlich den Zusammenhang des Einzelnen nicht unberücksichtigt lässt, erteilen. Man kann die Geographie so mit der Geschichte verbinden, dass der Gang für die erstere hauptsächlich durch die letztere bestimmt wird. Man kann allen Sprachunterricht an den Sachunterricht, den deutschen an das deutsche Lesebuch, den fremdsprachlichen an das fremdsprachliche Lesebuch anschließen, auch wenn deren Zusammenstellung der Konzentrationsidee noch nicht entspricht. Man kann die Lesestücke aus den Lesebüchern auswählen, die zu den Unterrichtsstoffen und besonders zu den heimatkundlichen Stoffen in Beziehung gesetzt werden können, solche unberücksichtigt lassen, die außer aller Beziehung dazu stehen, und an ihnen vielleicht nur die Lesefertigkeit üben. Man kann die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts unter sich und den fremdsprachlichen Unterricht mit dem deutschen verbinden, sodass dieser für jenen den Ausgangspunkt bildet und jener wieder durch diesen vertieft und geklärt wird. Man kann die zu singenden Lieder aus den im Sprachunterricht behandelten auswählen oder wenigstens, wo dieser dazu geeignete nicht bietet, ihre Besprechung, ehe sie in der Singstunde eingeübt werden, vom Sprachunterricht besorgen lassen. Dass diese Lieder an die Jahreszeiten und die patriotischen Feste, die Kirchenlieder an den Religionsunterricht, speziell an das Kirchenjahr angeschlossen werden, ist ja so naturgemäfs, dass dieses Stück Konzentration auch ohne das Bewusstsein, ihr zu dienen, jetzt überall vollzogen wird. Man kann die von der Formenlehre zu besprechenden Figuren an den Kindern bekannte Denkmäler oder an geographische Grundformen von Ländern und Meeren anschließen und neben den Rechenaufgaben, welche die nur das praktische Leben berücksichtigenden Rechenbücher enthalten, Aufgaben aus den geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Stoffen — namentlich die letzteren sind dazu sehr ergiebig — sich bilden und zum Teil auch von den Schülern selbst finden lassen. Man kann Formen, die in der Naturkunde behandelt worden sind, zeichnen und inhaltreiche Sätze, die man im deutschen Unterricht besprochen hat, in der Schreibstunde schreiben lassen. Man kann, wo sich dazu nur irgend Gelegenheit bietet, Parallelen ziehen und Vergleiche anstellen lassen. Auf diese

Weise kann man eine Menge verbindender Fäden knüpfen, auch wenn die Stoffe, zwischen denen das geschieht, an sich noch nicht eine der Konzentrationsidee völlig entsprechende „organische Einheit der Kultur-elemente“ bilden. Man wird aber sicher bei solchen Versuchen, das Viele zu einer Einheit zu verbinden, auf das Bedürfnis hingewiesen werden, dass mehr und mehr auch diese organische Einheit, bei welcher das Lehrplanaggregat in ein Lehrplansystem umgewandelt wird, zustande und auch in den Lehrbüchern zum Ausdruck komme. Dabei wird man zugleich aber auch die Erfahrung machen, dass schon bei diesen Versuchen ein reicher Gewinn für den Unterricht und für die Zwecke, die er erstrebt, nicht ausbleibt.

Welches aber ist dieser Gewinn? Teilweise wenigstens ist das im Vorstehenden schon ausgesprochen. Die Andeutungen bedürfen noch einiger Ergänzungen.

Die Einheit des Bewusstseins in der Seele des Zöglings ist unsre Pflegebefohlene. Weil der Inhalt des Bewusstseins, denn das fordert die Sittlichkeit, ein reicher sein muss und wesentliche Stücke daran nicht fehlen dürfen, und weil deshalb der Unterricht, der dieser Forderung gerecht werden will, damit die Einheit auch wieder bedroht, sind besondere Mafsregeln nötig, dieser Gefahr vorzubeugen. Der Inbegriff dieser Mafsregeln ist die Konzentration des Unterrichts. Der Inhalt des Bewusstseins soll aber zugleich ein bleibender sein; denn die Sittlichkeit ist nicht nur bedroht, wenn das Bewusstsein zu arm bleibt, sondern auch, wenn es zu arm wird. Darum hat der Unterricht zugleich auch dafür Sorge zu tragen, dass das Gelernte ein möglichst dauernder Besitz werde. Es soll strenggenommen nichts wieder vergessen werden. Das ist freilich eine ideale Forderung, die nur sehr relative Erfüllung findet. Hat man sich doch an das Vergessenwerden so gewöhnt, dass es oft scheint, man lerne die Sachen nur, um sie wieder zu vergessen. Die unvermeidlichen Examina geben dieser Meinung sogar ein offizielles Gepräge. Trotzdem ist sie selbstverständlich falsch und die an den Sachen gewonnene formale Bildung deshalb ein ungenügender Trost, weil die formale Bildung von den Sachen gar nicht wirklich getrennt werden kann, und der Wert der ersteren von der Sicherheit im Festhalten auch der letzteren abhängt. Darum wird der Unterricht, der diese Sicherheit garantiert, dem vorzuziehen sein, dem rasches Vergessenwerden folgt. Nun lehrt die Psychologie, und die Erfahrung bestätigt das zur Genüge, dass das am wenigsten festgehalten, am raschesten vergessen wird, was vereinzelt bleibt. Einzelne, mit unserem Gedankenkreise nicht zusammenhängende Dinge entschwinden am leichtesten unserem Bewusstsein; was mit jenem innig verbunden, was durch ein Netz von Beziehungen damit verknüpft ist, ist der Gefahr, vergessen zu werden, am wenigsten ausgesetzt. Das aber ist ja die Aufgabe der Konzentration des Unterricht, den gesamten Wissensstoff mit einem Netz von wechselseitigen Beziehungen

zu überspannen. Darum ist der erste Gewinn der Konzentration die Sicherheit und Dauerhaftigkeit des Wissens.

Weil mit den wechselseitigen Beziehungen eine Menge von Hilfen geschaffen werden für die Reproduktion des unter die Schwelle des Bewusstseins Gesunkenen, wird mit ihnen nicht bloß die Sicherheit des Lernens und das Festhalten des Gelernten verbürgt, sondern zugleich noch etwas anderes. Nicht darauf kommt es in erster Linie an, dass das Gelernte überhaupt unverloren bleibt und dass es nach längerem Besinnen auch wirklich in das Bewusstsein zurückkehrt, sondern mehr darauf, dass es für den Gebrauch im Denken und Thun auch präsent ist oder wenigstens mit Leichtigkeit präsent gemacht werde. Beruht doch die Sicherheit in unserm Denken und Thun auf dem raschen Ablauf von Reproduktionen. Fehlen die Fäden, welche die verschiedenen Gedankenpartien verknüpfen und an denen die Reproduktion rasch und sicher verläuft, sind keine Brücken geschlagen zwischen den verschiedenen Gedankengruppen, die einen sichern und schnellen Verkehr zwischen diesen ermöglichen, dann entbehrt auch unser Denken der wichtigsten Basis für schnelles und sicheres Verfahren.*) Man hat durch Ausbildung des mechanischen Gedächtnisses solche Sicherheit zu erreichen gestrebt. Auch der konzentrierte Unterricht kann dasselbe nicht entbehren. Was unterrichtlich gründlich durchgearbeitet und in einer den psychischen Gesetzen entsprechenden Lehrweise erarbeitet ist, muss auch auf rein mechanische Weise noch befestigt werden. Wer das versäumt, bringt sich um die dauernde Frucht seiner Arbeit. Aber einmal wird das so Durchgearbeitete und Erarbeitete viel schneller und sicherer nun auch mechanisch noch angeeignet, und dann erhält doch auch das mechanische Gedächtnis erst seine Kraft aus dem judiziösen Gedächtnis. Das aber ist nichts anderes, als die Reproduktion, die sich auf den inneren, notwendigen, logischen Zusammenhang des zu Merkenden und auf den Zusammenhang dieses mit dem übrigen Ge-

*) Es ist eine Erfahrung, die gewiss viele Lehrer schon gemacht haben, dass die Schüler, nach dem, was in einer andern als der eben traktierten Disziplin durchgenommen ist, gefragt, oft die Antwort schuldig bleiben, auch wenn es an dem innern Zusammenhang zwischen den fraglichen Objekten der beiden Disziplinen nicht fehlt, während sie in der der betreffenden Disziplin gewidmeten Lehrstunde die Sache sicher gewusst hätten. Wer aber darauf noch nicht geachtet hat, kann diese Erfahrung da, wo der Unterricht nicht konzentriert ist, sehr leicht machen; er braucht nur einmal bei an sich auseinanderliegenden Gedankenkreisen an den doch vorhandenen Berührungspunkten den Schüler aus dem einen in das andere rasch hinüberzublicken veranlassen. Sind solche Gedankenwege nicht gebahnt und der Schüler auf ihnen zu gehen nicht gewöhnt, so fehlt, so sehr auch gerade hier die individuelle Veranlagung mitspricht, die für die Gedankenbewegung überhaupt der allerwichtigste Faktor bleibt, der Bewegung von der einen Disziplin zur andern die Sicherheit, die vielleicht in hohem Mafse innerhalb der einzelnen Disziplin vorhanden ist. Im Leben aber, für welches wir doch erziehen wollen, sind die Dinge bekanntlich nicht so sauber neben- und nacheinander geordnet, dass es sich immer nur um ein Bewegen in derselben Sphäre handelt. Die Lebenskunst besteht ja zum guten Teil in der Gewandtheit, die verschiedenartigen Dinge denkend zu verknüpfen, und auch diese Kunst will gelernt sein.

dankenkreis, also auf die Konzentration gründet. Was nur mechanisch angeeignet ist, haftet trotz aller Mühe nicht sicher in der Seele. Aber auch wenn es haftet, dann fehlt ihm doch die Wirkung, die erst die aufgewendete Mühe rechtfertigt. Das aber führt uns zu dem zweiten, was wir als Gewinn der Konzentration des Unterrichts erwarten dürfen.

„Der Unterricht,“ sagt Herbart, „will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden, das letzte ist nichts ohne das erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik.“ Aller Unterricht, der der Fachschulen ausgenommen, soll zuletzt der Erziehung dienen. Das ist ein Satz, über den in der heutigen Pädagogik eine Meinungsverschiedenheit nicht mehr herrscht. Nur darüber können die Meinungen noch auseinandergehen, auf welchem Weg der Unterricht dieses Ziel erreicht. Die Anhänger Herbarts finden diesen Weg vorgezeichnet in seinem Wort: „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen grossen, in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendlichen Seelen zu bringen weifs, der das Ungünstige seiner Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt.“ In dem Einwirken auf den Gedankenkreis des Zöglings liegt die Bedeutung des Unterrichts für die Erziehung; in der dieser Einwirkung gesteckten Grenze — der Gedankenkreis des Zöglings erfährt auch ausser dem Unterricht mannigfache Einwirkung durch Erfahrung und Umgang, die der vom Unterricht auszubildende Gedankenkreis nicht zu überwiegen oder in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen vermag, die vielmehr die Macht des Unterrichts oft paralysirt oder überwiegt — liegt die Grenze des Einflusses vom Unterricht auf die Erziehung. Ist dieser Einfluss aber auch begrenzt, er bleibt doch bedeutend genug. Gebunden ist er aber nach Herbarts Wort an eine doppelte Bedingung. Ein grosser, d. h. reicher und vielseitiger Gedankenkreis soll in die jugendlichen Seelen gebracht und dieser Gedankenkreis in seinen Teilen innigst verknüpft werden. Man könnte meinen, diese Bedingung sei erfüllt, wenn man dafür Sorge trägt, dass der Zögling ein reiches Wissen sich aneignet, und dass zugleich dieses Wissen in seinen einzelnen Teilen innig verknüpft sei. Die Art, wie dieses Wissen angeeignet wird, sei gleichgiltig. Also auch das blofs gedächtnismässig angeeignete Wissen wirke erziehend und zwar um so mehr, je reicher und vielseitiger es ist. Die Schulpraxis unserer Tage, die in die Lehrpläne einen überreichen Stoff aufgenommen hat, erscheint als Ausdruck dieser Meinung, zumal wenn als das beste Kriterium einer Schule das angesehen wird, dass die Schüler den Stoff inne haben und in einer Prüfung darüber gut Rechenschaft geben können. Aber auch abgesehen davon, dass mit der Menge des Wissensstoffes, dessen Beherrschung erstrebt wird, die zweite Bedingung noch nicht erfüllt ist, dass damit für die Konzentration des Unterrichts noch nichts geschieht, und dass diese Konzentration gerade in der Menge

des Stoffes eine natürliche Gegnerin hat, die Gröfse des Stoffes, die Herbart mehr im intensiven, als im extensiven Sinne meint, allein thut's noch nicht, sonst müssten die Menschen, die am meisten wissen, auch die besten sein. Zu dem Wissen, das auch wir nicht gering anschlagen, denn die Gedanken sind die Quelle auch für das Fühlen und Wollen, und nur in einem reichen Gedankenkreis wurzelt ein starkes Gefühl und ein energisches Wollen, muss noch etwas hinzukommen, was ihm erst den Wert für die Erziehung verleiht. Das aber ist ein Doppeltes.

Wenn Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt“, d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung, als das Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet, so nennt er damit das erste. Das ist das richtige Urteil über die Dinge, das richtige Urteil namentlich über die wichtigsten menschlichen Verhältnisse, wie solche im Laufe der Zeit sich gestaltet haben und gegenwärtig bestehen. Das richtige Urteil darüber aber ist das sittliche Urteil. Das blofse Wissen der Dinge ist für die erziehlichen Zwecke noch ohne Wert, wenn sich damit nicht das richtige Urteil über dieselben verbindet. Namentlich muss dieses sich verbinden mit dem Kennenlernen der mannigfachen Lebensverhältnisse der Vergangenheit und der Gegenwart. Nur so entsteht eine den sittlichen Forderungen entsprechende Auffassung des menschlichen Lebens und all der Bedingungen, an die es geknüpft ist. Was aber von dem Wissen des Allgemeinen, des Begrifflichen überhaupt gilt, das gilt auch von der richtigen Lebensauffassung. Auch sie darf nicht blofs gegeben, sondern sie muss an den Dingen gewonnen werden. Das ist bei flüchtiger, oberflächlicher Betrachtung derselben nicht möglich. Dieses richtige Urteil entsteht auch nicht ohne besondere Hilfe des Unterrichts, selbst wenn der Stoff desselben ein grofser wäre, sondern hat die Vertiefung in diesen Stoff, die Beleuchtung desselben durch die sittlichen Ideen, bei der die Schüler die Gesichtspunkte, um die es sich handelt, selbst finden, das Urteil sich selbst erarbeiten müssen, zur Voraussetzung. Das ist etwas ganz anderes, als ein Räsonnieren über die Dinge, durch welches man seichte Schwätzer, aber nicht klar und richtig urteilende Menschen erzieht. Man braucht noch nicht Pessimist zu sein, wenn man den Defekt an klarem und sicherem Urteil über die Dinge, den Defekt namentlich an richtigem sittlichen Urteil in weiten Lebenskreisen als ein Gebrechen unserer Zeit bezeichnet. Auch die Kreise, auf deren Bildung die höhere Mädchenschule einwirken will und soll, schliesse ich von diesem Vorwurf nicht aus, wenn ich mir auch hier, um nicht zum Moralprediger zu werden, versage, das des weiteren zu begründen.

Was aber hat das, so wird man fragen, mit der Konzentration zu thun? Mehr, als man zunächst anzunehmen geneigt sein dürfte.

Die richtige Lebensauffassung setzt sich aus einer Menge von Einzelurteilen zusammen. Schon jedes Einzelurteil, das allgemeinen Charakter hat, und um solche handelt es sich hier nur, entsteht durch

mit andern werden auch die einzelnen stark. Die Verbindung der Vorstellungs-, der Gedankenmassen zu einem einheitlichen Ganzen wird also auch den Gesamteffekt der psychischen Kräfte mehren. Das ist schon innerhalb der einzelnen Gedankensphäre der Fall. An bloßen Bruchstücken des menschlichen Wissens und Forschens bildet sich kein starkes Interesse, sondern dazu sind große, auch in ihrem Zusammenhang überschaubare Stoffe nötig. Und wenn wir im Interesse der Konzentration noch aus andern Gründen solche Stoffe für den Unterricht fordern, so kommt das auch dem Interesse zugute. Nun ist allerdings denkbar, dass ein oder der andere Zweig des Interesse, vielleicht das spekulative oder das ästhetische, einseitig sich bildet und große Stärke erlangt, während die andern Seiten desselben zurücktreten und unentwickelt bleiben. Es giebt Naturen, die im Erfassen des Einzelnen (empirisches Interesse) sich hervorthun, während die denkende Betrachtung nicht ihre Sache ist. Bei andern ist vielleicht das Verhältnis umgekehrt. Oder es giebt Naturen, welche dem einzelnen Mitmenschen leicht ihre Sympathie zuwenden (sympathetisches Interesse) und denen das soziale Interesse, das Interesse für alle gemeinsamen Angelegenheiten der menschlichen Gesellschaft abgeht, während andere wieder mehr diesen ihre Teilnahme zuwenden als jenen. Ein solches Übergewicht einer Seite des Interesse über die andere wird sich bei den meisten Menschen, wenn sie nicht ganz stumpf sind, finden, der Grund dafür liegt in der Verschiedenheit der Veranlagung. Auch ist zuzugeben, dass mit der einseitigen Kultur jedes der Interessen, für welches von Haus aus eine besondere Disposition vorliegt, recht viel, d. h. also eine große Vermehrung der psychischen Kraft für das entsprechende Gebiet erreicht werden kann. Aber das den Gesetzen der Ethik Entsprechende ist das nicht, darum darf sich zu solcher Kultur auch der Unterricht nicht verstehen; er muss vielmehr eine möglichst gleichmäßige Ausbildung aller Interessen, also auch derer, für welche geringe natürliche Disposition vorliegt, sich zur Aufgabe machen. Denn die Sittlichkeit fordert, dass kein wesentliches Stück der menschlichen Geistesbildung fehlt. Ihr kann an einer einseitigen Kultur des Verstandes oder des Geschmackes oder des Mitgefühls für die einzelnen oder der Teilnahme nur an der Gesamtheit nichts liegen. Der Idee der Vollkommenheit entspricht nur ein Geisteszustand, in dem alle einzelnen Seiten des geistigen Lebens in einer Weise entwickelt und vertreten sind, dass keine Seite ein ungebührliches Übergewicht hat, dass alle zusammen den Eindruck der Stärke und der vollsten Harmonie machen. Ist das auch ein ideales, in Wirklichkeit nie erreichbares Ziel, so ist es doch das, dem wir den Zögling entgegenführen, das wir ihm als das zu erstrebende Ideal vorhalten sollen. Der Unterricht aber soll dazu beitragen, indem er alle Zweige des Interesse in der jedem einzelnen wieder zukommenden Stärke ausbildet, denn das, was er an freiem Interesse in der Seele erweckt, das ist sein großer Beitrag zur gesamten Geisteskultur.

Man könnte das zugeben, ohne die Notwendigkeit der Konzen.

aufzunehmen, sei besonders gefährdet, mag diese Gefahr auch nur darin bestehen, dass das unvermittelte Vielerlei des aufgenommenen Neuen die Oberflächlichkeit und die Unsicherheit vermehrt, die ein aus unverbundenen Wissensbrocken zusammengesetzter Unterricht notwendig hat erzeugen müssen. Die Vielseitigkeit, welche sich gerade eine gebildete Frau, die sich ein lebhaftes Interesse für geistiges Leben wahrt, leichter erhält, als der durch seinen Beruf auf eine gewisse Einseitigkeit angewiesene Mann, und welcher das der weiblichen Natur eigene feinere Gefühl für geistige Dinge zu Hilfe kommt, kann, wenn die Konzentration des Geistes fehlt, statt Segen zu stiften, zum Unsegen werden. Das von allem etwas Verstehenwollen, in alles Mitreden, über alles Aburteilen ist's ja, was die widerliche Erscheinung eines Blaustrumpfes in grellen Gegensatz treten lässt zu der wohlthuenden Weise der wahrhaft gebildeten Frau, die im Besitz eines reichen und wohlgeordneten Gedankenkreises, dem die verknüpfenden Fäden mit allem, was Gegenstand edler Interessen sein kann, nicht fehlen, gerade dadurch vor Selbstüberschätzung und Unbescheidenheit am sichersten geschützt ist. Dass solch ein reicher und wohlgeordneter Gedankenkreis ein sicheres Besitztum auch für spätere Lebensjahre werde, den stets um neue reiche Bildungselemente zu vermehren Bedürfnis und hoher, edler Genuss sein soll, der Widersprechendes leicht und ohne Unbehagen abweist und dem die geistige Kraft entstammt, welche auch die trüben Lebenserfahrungen nur zur Läuterung des Gemüts werden lässt, dazu ist die beste Vorbereitung die Ausbildung eines vielseitigen und dabei doch einheitlichen, wohlgeordneten Gedankenkreises schon in der Zeit der Schulbildung. Somit erscheint die Summe von Mafsregeln, die der Ausbildung desselben dienen und die wir die Konzentration des Unterrichts nennen, als eine auferordentlich wichtige Hilfe bei dem, was der Unterricht zur Bildung des Charakters beitragen soll; ist doch das Charakteristische am Charakter die auf der Gleichheit des Denkens und Willens ruhende Konsequenz in den gesamten Lebensäußerungen.

Die Konzentration des Unterrichts hilft endlich, und das ist der dritte und letzte Gewinn, den sie bringt, die Überbürdungsfrage lösen. Dass das eine „Frage“ ist, welche mit Recht die Gemüter beschäftigt und beunruhigt, wird durch die Thatsache nicht widerlegt, dass viele Schulräte, Direktoren und Lehrer ihr Vorhandensein in Abrede stellen. Sie harrt überall da der Lösung, wo die Schularbeit von der Jugend, und zwar auch von der strebsamen und lernbegierigen, als Bürde empfunden wird.

Das kann schon da der Fall sein, wo man über die zu grofse Masse des Unterrichtsstoffes zu klagen keine Ursache hat, mag auch hier der Druck weniger empfindlich sein. Zur Bürde wird jede Arbeit, der das freie Interesse nicht entgegenkommt. Zur Bürde wird daher auch die Schularbeit, für welche dieses Interesse nicht geweckt ist. Inwiefern die methodische Behandlung innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer solches Interesse und zwar auch an trockenen Gegenständen erwecken kann, das auszuführen liegt auferhalb des Rahmens dieser

Vorschlägen nicht zu erwarten, bis nicht über das, was an den Stoffen mehr oder weniger wichtig, was davon wegzulassen, was beizubehalten ist, unter der Lehrerwelt und in andern maßgebenden Kreisen eine größere Einmütigkeit herrscht, als das jetzt noch der Fall ist. Gerade diese Kontroverse weist auf einen Hauptklärungsgrund der Überbürdung hin, der, an sich zwar ein Fortschritt gegen frühere Schulzustände, zugleich ein Haupthindernis ist für eine durchgreifende Besserung dieses Übelstandes. Das ist die Erteilung des gesamten Unterrichts an höhern Schulen durch gründlich gebildete Fachlehrer. Dass diese ihr Fach, auch wenn es ein sogenanntes Nebenfach ist, nicht kürzen lassen wollen, dass sie es leicht überschätzen und an die Leistungen der Schüler deshalb oft Ansprüche machen, die über den bereits an Überfülle von Stoff leidenden Lehrplan noch hinausgehen, ist erklärlich und, solange nicht im Lehrplan selbst die nötige Korrektur liegt, sowohl verzeihlich als unvermeidlich. Solange die einzelnen Unterrichtszweige isoliert nebeneinander betrieben werden, ist die fachwissenschaftliche Behandlung derselben die notwendige Folge. Die Behandlung nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten führt zum Streben nach wissenschaftlicher Vollständigkeit. Mit der letzteren ist aber sofort die Überbürdung gegeben. Und dabei ist das besonders schlimm, dass durch die Form, in welcher die fachwissenschaftliche Vollständigkeit sich eindrängt, die Gefahr verhüllt wird. Ich meine die Leitfadenform. In dem kompendiarischen Leitfaden erscheinen die Unterrichtsstoffe so zusammengeschrumpft, dass sich auch der Lehrer über das wirkliche Stoffquantum leicht einer argen Täuschung hingiebt, indem er es weit geringer taxiert, als es wirklich ist.

Wie ist aber diese Gefahr zu vermeiden? Schon oben ist ausgesprochen worden, dass das Fachlehrersystem nicht aufgegeben werden kann. Die notwendige wissenschaftliche Tüchtigkeit der Lehrer an höhern Schulen verbietet das. Nur die möglichste Einschränkung dieses Systems, die schon aus rein erziehlichen Gründen sich empfiehlt, kann die Aufgabe sein. Das viel wichtigere und wirksamere Mittel, der Überbürdung durch die Masse des Unterrichtsstoffes vorzubeugen, ist die Veränderung des Lehrplans, die Umwandlung des bloßen Lehrplanaggregates in ein Lehrplansystem, oder die Konzentration des Unterrichts. Die Entscheidung, was aus den einzelnen Fachwissenschaften als Unterrichtsstoff auszuwählen ist, darf nicht der Willkür der Fachlehrer, die leicht und vielleicht unbewusst dabei einseitigen Neigungen und Liebhabereien Raum geben, überlassen, sondern muss nach den von der Konzentrationsidee gegebenen Gesichtspunkten getroffen werden, wie wir dieselben darzulegen gesucht haben, oder mit anderen Worten, es müssen die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften umgewandelt werden. Bei dieser Umwandlung muss ebenso sehr die Rücksicht darauf,

Lehranstalten mit Erfolg entgegengearbeitet werden? Ein Wort an Eltern, Lehrer und Erzieher. Neuwied und Leipzig 1882.

ratung für die einzelnen Lehrerkollegien, so eignet sich die Festsetzung der allgemeinen Normen besser für grössere Versammlungen. Die letztere Arbeit muss natürlich vorausgehen.

Die Thatsache, dass die Frage der Konzentration des Unterrichts immer wieder auf der Tagesordnung steht, beweist, dass das Bedürfnis vorhanden ist, eine befriedigende Antwort auf dieselbe zu finden. Noch freilich gehen die Meinungen, welches diese sei, weit auseinander. Darum thut eine Verständigung darüber recht not. Sollten die hier über die Konzentration des Unterrichts ausgesprochenen Gedanken dazu einen kleinen Beitrag liefern, dann hätten sie ihren Zweck erreicht.

welche sich damit begnügt, die reichen Erscheinungen des Seelenlebens nach allgemeinen Gesichtspunkten zu klassifizieren, uns nichts nützen, sondern nur die Psychologie, welche die Entstehung der verschiedenartigen Seelenzustände aus den einfachsten Vorgängen und den inneren Zusammenhang dieser reichen Erscheinungen nachweist.

Diese Psychologie lehrt, dass die Quelle des Wollens — und die Gesinnung, die wir im erziehenden Unterricht bilden sollen, ist nichts anderes, als das auf die Ideen des Rechten und Guten gerichtete Wollen — das Interesse ist. Sie lehrt weiter, dass das Wollen, von welchem der sittliche Wert des Menschen abhängt, nicht sowohl im Interesse der Erkenntnis, sondern in dem Interesse der Teilnahme an dem einzelnen Menschen, wie an der Gesamtheit und deren Entwicklung nach der sozialen, politischen, ethischen und religiösen Seite seine Wurzel hat. Von ihr entnimmt daher die Pädagogik, die in den Ideen die Maßstäbe für ihre Maßregeln erblickt und die deshalb ein Recht hat, sich Idealpädagogik zu nennen, die Weisung, daß die Zweige des menschlichen Forschens und Wissens, welche den Menschen als Einzelwesen oder als Glied der Gesamtheit zum Gegenstand haben, beim Unterricht voranstehen müssen.

Ist damit der Standpunkt für das Verhältnis der beiden Hauptgebiete des Unterrichtsstoffes im allgemeinen gezeichnet, so ist freilich die rechte Auswahl im einzelnen, die Anordnung der einzelnen Teile dieses Unterrichtsstoffes von sehr sorgfältigen Überlegungen noch abhängig. Die Sorgfalt in der Auswahl muss mit dem Anschwellen des Materials, auf das sie angewiesen ist, wachsen. Hat auch die deutsche Schule im großen Ganzen mit dem Hauptgewicht, das sie den historischen Fächern zuweist, das Richtige getroffen und wird sie sich der Angriffe von Seiten einzelner Vertreter der Naturwissenschaften auf die eingenommene Position zu erwehren wissen, über die Detailfragen gehen die Meinungen noch sehr auseinander. Es ist ein Verdienst der Herbart'schen Schule, ein Verdienst, welches ihr auch die Gegner nicht abstreiten werden, diese Fragen in Fluss gebracht zu haben, sollte das bis jetzt Geleistete auch weiter keine Wirkung haben, als die, dass die Meinung erschüttert ist, es genüge auch hier das Verfolgen der von Alters her eingeschlagenen Pfade. Man darf sich der Hoffnung hingeben, dass auch die gemachten positiven Vorschläge allmählich in weiteren Kreisen die Beachtung finden werden, die sie verdienen; und das um so mehr, als ihre zugleich auf eine Verminderung des Unterrichtsstoffes gerichteten Bestrebungen in unsern Tagen auch von anderer Seite Unterstützung finden in den auf den Umfang der Unterrichtsmaterie gerichteten Angriffen, die im Interesse der körperlichen und geistigen Gesundheit unserer Jugend erfolgen und die, weil sie nur zu berechtigt sind, nicht erfolglos bleiben können.

Nur scheinbar steht mit diesen auf eine Verminderung des Unterrichtsmaterials gerichteten Bestrebungen die oben ausgesprochene Behauptung, dass eine grössere Vertiefung das sei, was bei der Schul-

Kraft erzeugt, dass jede Vorstellung, wie Leibnitz sagt, de son propre fond entspringt.*) Und wenn das von den Vorstellungen, den Elementen für das geistige Leben, gilt, so gilt das erst recht von allen andern psychischen Vorgängen, also auch von der Einsicht, dem Gefühl, dem Willen, da diese aus den Elementen erst sich bilden. Von dieser Schwierigkeit hat sich die ältere Pädagogik nichts träumen lassen, diese Schwierigkeit scheinen auch von den neueren Pädagogen viele nicht zu kennen. Wie hätte man sonst von der Mitteilung, der Erklärung, dem Auswendiglernen allgemeiner Regeln und Gesetze, mögen dieselben auf das ethische oder sprachliche oder mathematische oder irgend ein anderes Gebiet sich erstrecken, so viel sich versprechen können? Wie könnte man sonst, um das an einem der eklatantesten Beispiele zu illustrieren, solchen Erfolg erwarten von einem Katechismusunterricht, bei dem man allgemeine Wahrheiten logisch oder auch unlogisch definiert, sie lernen und hersagen lässt und sie höchstens noch ausstaffiert mit allgemeinen Betrachtungen und Ermahnungen? Freilich, die recht betäubende Erfahrung, die man mit solchem Unterricht machen musste und sattsam gemacht hat, die Erfahrung, dass die logisch vielleicht mit vielem Scharfsinn zergliederten allgemeinen Gedanken in das Gemüt nicht eindringen, dass die wohlgemeintesten und herzlichsten Ermahnungen nicht haften, sondern nur zu bald vergessen werden, kann man nicht weglegen, aber die Schuld derselben glaubt man andern Faktoren zuschieben zu müssen. Auch das ist nur ein schwacher Trost, dass das Leben selbst das, was die Schule nicht erreicht, bewirken soll, denn, wenn das auch oft der Fall sein mag, in wie vielen Fällen holt das Leben das nicht nach, was die Schule versäumt hat!

Wenn aber diese Schwierigkeit in der Natur der Menschenseele begründet ist, wie soll sie überwunden werden? Oder ist sie überhaupt nicht zu überwinden? Nun die Psychologie, die sie uns zeigt, zeigt uns auch den Weg, sie zu lösen, oder wenigstens den Weg, auf dem ihre Lösung mit Aussicht auf Erfolg versucht werden kann. Sie lehrt uns, dass die Orientierung des Menschen nicht an sich, sondern an seiner Umgebung, am Kreise derer, mit denen er verkehrt, beginnt. Sie lehrt uns, dass das Sichloslösen vom eigenen Ich, das sich Hineinleben in andere Menschenseelen unvermerkt und, wenn das nur sattsam kultiviert wird, fast mit zwingender Notwendigkeit das Umgestalten des eigenen Denkens und Fühlens und Wollens bewirkt. Darin liegt das ganze Geheimnis von der Macht des Umgangs, wenn anders derselbe nicht ein bloß äußerlicher bleibt. Darin liegt das Geheimnis der Macht, den ein idealer Umgang haben kann, wie ihn Geschichte und Litteratur bieten. Nur muss er auch wirklicher Umgang werden. Das bloße Kennenlernen des Stoffes, und sei der noch so hoch und

*) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. S. 88.

hehr, das bloße Sichbeschäftigen damit thut's noch nicht. Auch das bloße Wohlgefallen an den fremden Personen, wenn das auch der Anfang eines solchen innigen Verkehrs werden und wenn ohne diesen Anfang dieser überhaupt nicht zustande kommen kann, genügt nicht. Solches Wohlgefallen muss dahin führen, dass der Zögling sich ganz in die Lage der andern seiner Teilnahme so nahegebrachten Persönlichkeiten versetzt, dass er mit ihnen sich sorgt und sich freut, mit ihnen überlegt und sich entschließt, mit ihnen handelt und leidet. Gerade weil solche innige Teilnahme an andern, denen unser Herz sich zuwendet, den tiefsten Zügen der Menschennatur entspricht, übt solche Teilnahme einen so tiefgreifenden, nachhaltigen Einfluss auf das Menschen-gemüt aus.

Solche Einwirkung aber nicht dem Zufall zu überlassen, sie in geschickter Weise durch den Gang des Unterrichts herbeizuführen, sie zu leiten und zu nähren, das ist wegen der Wirkung, die sie haben kann, gewiss eine recht wichtige Aufgabe. Will der Unterricht sie lösen, dann darf der Lehrer sich nicht begnügen, den Stoff bloß einfach mitzuteilen. Das genügt namentlich für unsern Zweck nicht, und wenn es in der an sich vollkommensten Weise geschähe. Er muss vielmehr den Schüler einzuführen suchen in das Seelenleben des oder der andern, um die es sich handelt, er muss das fremde Seelenleben vor seinen Augen womöglich bis in die geheimsten Regungen klarlegen, er muss dem Zögling Veranlassung geben, dass er sich im Geiste an die Stelle der andern versetzt, dass er an ihrer Stelle denkt und fühlt, dass er aus ihnen heraus spricht und handelt.

Das habe ich im Auge, wenn ich von der Psychologie im Unterricht spreche.

Es leuchtet wohl sofort ein, dass solche Behandlung des Unterrichtsstoffes nur dem möglich ist, der selbst Kenner des Menschenherzens ist, dass solche Kunst abhängt von dem Verständnis auch der tieferen Regungen im Menschengemüt, und dass der Schüler, auf sich allein angewiesen, bei seiner noch geringen Kenntnis psychischer Vorgänge ohne Anleitung nicht leicht zu einer solchen Vertiefung in andere gelangt. Dass es sich dabei nicht direkt um psychologische Belehrungen handelt, dass dabei die Gesetze des geistigen Lebens vielleicht gar nicht oder höchstens einmal auf einer obersten Stufe, nachdem man genügendes konkretes Material gesammelt hat, um sie rasch verständlich zu machen, genannt werden, ist ebenso klar, wie dass der Lehrer, der seinen Unterricht so einrichten will, dass die Herzen seiner Schüler groß und voll werden, in seinen eigenen psychologischen Studien nie ermüden darf.

Von diesem Gesichtspunkt aus erhält das reiche Gebiet des Umgangs, um den es sich im Unterricht handeln kann, eine Beleuchtung, die auch für das nicht leichte Problem der Auswahl unter dem reichen Stoff den Weg zur Lösung erhellt. Vor allem springt auch hier der

Satz in das Auge, dass nicht die Menge des Stoffes es thut, weil mit der Menge die geforderte Vertiefung sich mindern muss. Ich will jedoch die Folgerungen, die sich daraus ergeben, nicht ziehen, sondern nur die allgemeinen Gedanken noch an einzelnen Stoffen etwas näher zu erörtern suchen. Zu einigen Bemerkungen auch über die Auswahl derselben wird sich dabei Gelegenheit bieten. Nur hervorheben will ich vorher noch, was sich eigentlich wohl von selbst versteht, dass auf das kindliche Verständnis behutsam Rücksicht zu nehmen, wie dass, was der Schüler an eigener Erfahrung schon gesammelt hat, soviel als möglich zu verwerten ist. Ist doch das letztere der sicherste Weg, auf dem wir die fremden Schätze ihm zum Eigentum machen.

Neben der eigenen psychologischen Erfahrung ist aber noch etwas anderes Voraussetzung für das Verstehen des fremden Geisteslebens. Das ist das Verständnis der Äußerungen, in denen das Leben der Seele sich offenbart, der unwillkürlichen sowohl, wie derer, welche die Sitte ausgebildet hat. Auch auf sie wird daher sorgsam Bedacht zu nehmen sein, sie werden beachtet und gedeutet werden müssen, wenn man das Seelenleben selbst verstehen lehren will.

Wenn Herbart in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ da, wo er von dem Unterricht spricht, welcher die Teilnahme bilden soll, die Anfänge einer solchen „dem innern Sinn anschaulichen“ Psychologie, beschreibt und von ihnen sagt, dass sie „mit dem Umgange, mit der Kenntnis vom Menschen kontinuierlich sich erweitern und das Gemüt mehr und mehr beschäftigen müssen“, so kommen dieser Aufgabe die Stoffe zu Hilfe, die wir aus andern Gründen noch für die Ausbildung der Teilnahme für den ersten Unterricht, wie für die späteren Stufen desselben zu wählen haben, und zwar sowohl die profanen, wie die religiösen. Dass sie dem jeweiligen kindlichen Gedankenkreise entsprechen, erleichtert auch diesen Teil der Arbeit, weil wegen dieser Kongruenz „das Verstehen der eigenen Gefühle das wirkliche Verstehen fremder Gefühle“ ermöglicht. Mit ganz einfachen menschlichen Verhältnissen ist zu beginnen; sie bieten die am leichtesten zu verstehenden psychischen Zustände. Es sei aber in ihnen, wie Herbart fordert, streng psychologische Wahrheit. Dabei, wie auch auf den folgenden Stufen kommt's darauf an, dass „alle Wärme der Empfindung an großen und unverlierbaren Gestalten gesammelt wird, denn nicht durch flüchtige Blicke in ersonnene Lebensgeschichten wird die Gesinnung gegründet, der nichts Menschliches fremd ist, sondern durch liebende Betrachtung von Menschenbildern von großer, unvergesslicher Zeichnung.“

Das Märchen, das erste historische Material — wir brauchen das Wort „historisch“ im weitesten Sinne, alles das begreifend, was menschliche Verhältnisse betrifft — eignet sich hierzu vortrefflich. Sehen wir uns darauf hin das Märchen von den Sternthalern an.

Die Liebe des guten Kindes zu seinen Eltern, sein Schmerz über

dende Macht entfalten kann. Das, was sie in dieser Beziehung voraus hat vor allen andern historischen Stoffen, die für die Bildung des religiösen Gedankenkreises zu verwenden sind, ist die Energie, mit welcher das religiöse Interesse, die Beziehungen des menschlichen Lebens, des menschlichen Denkens, Sinnens und Strebens auf Gott überall in den Vordergrund treten. Liegt darin für das Kind eine gewisse Schwierigkeit, da solche unausgesetzte Inbeziehungsetzung der menschlichen Verhältnisse zu Gott von der Lebens- und Denkweise, die das Kind aus dem Elternhause kennt, abweicht, so liegt gerade hierin das Lehrreiche. Und das Wort „*verba docent, exempla trahunt*“ bewährt sich auch hier. Die konkreten, plastischen Gestalten der heiligen Geschichte, dieses religiöse Anschauungsmaterial, wirken bekanntlich auf das Kindergemüt viel nachhaltiger, als allgemeine religiöse Wahrheiten. Das Maß solcher Wirkung ist aber wieder gar sehr bedingt durch die unterrichtliche Behandlung jenes Anschauungsmaterials. Gerade hier, wo die innersten Tiefen des kindlichen Herzens getroffen, wo dauernde Wirkungen und nicht bloß flüchtige Regungen erreicht werden sollen, ist der psychologische Teil der Unterrichtsarbeit von ganz besonderer Wichtigkeit. Die nachhaltige erwärmte Temperatur des Gemütes, die der Religionsunterricht erzeugen muss, wenn er Früchte bringen will für das ganze spätere Leben des Zöglings, kann nicht durch logisch noch so scharfe Definitionen, nicht durch lehrhafte Gemeinplätze erzeugt werden, sondern nur durch tiefes Eindringen in Herz und Sinn der lebendigen Träger der religiösen Ideen, der Heroen des Gottvertrauens und des Gehorsams, der Märtyrer des Glaubens und der Liebe.

Natürlich gilt auch hier, am leicht Durchschaubaren, dem kindlichen Verständnis Naheliegenden beginnen und von da allmählich fortschreiten zum Höchsten, was solche psychologische Behandlung fordert. Jenen Stoff bildet die Patriarchenzeit, das Höchste ist die heilige Person des Erlösers.

Wir beginnen den eigentlichen Religionsunterricht mit der Geschichte der Patriarchen, die durch die Einfachheit der äußeren Zustände wie des innern Lebens sich auszeichnet. Erst bei gründlicher Einführung auch in das letztere kann sie die tiefe Wirkung auf das Kindesgemüt entfalten, durch welche sie die sichere Grundlage für alle weitere religiöse Bildung wird. Erst wenn das Kind hineinschaut in das Herz Abrahams, wie er, dem Rufe seines Gottes folgend, Vaterhaus, Vaterland und Freundschaft verlässt und in das fremde Land zieht, das Gott ihm zeigen will, wie er, der Kinderlose, der Verheißung Gottes: Ich will dich zum großen Volke machen, vertraut, wie er großmütig dem jüngeren Lot die Wahl des Landes überlässt, wie er erschrickt über die schlimme Botschaft, dass Lot gefangen ist, und ungesäumt ihm zu Hilfe eilt, wie er uneigennützig dem König von Sodom die gemachte Beute zurückgibt, wie er der Verheißung Gottes, dass ihm im späten Alter noch ein Sohn geboren werden soll, glaubt und wie er dann doch

Aussicht, dass ihre Treue ihr belohnt wird? Man wende nicht ein, dass thue das Kind auch ohne besondere Anleitung. Fehlt sie, dann kommt es über ein dunkles Totalgefühl diesen seelischen Vorgängen gegenüber nicht hinaus. Es handelt sich aber im Interesse der geistigen Bildung darum, dass das dunkle Gefühl zum klaren Bewusstsein erhoben werde. Das aber hat die psychologische Analyse zur Voraussetzung. Je mehr dabei die Kinder selbstthätig erarbeiten, um so eher wird dieser Erfolg erreicht. Wer es aber versucht hat, der weiß auch, wie wenig geschickt sie im Anfang bei einer solchen Arbeit sind, und wie viel ihnen ohne die Hilfe des Lehrers entgeht, er weiß zugleich, wie lieb ihnen bald, wie alles Analysieren, wenn es nur richtig gemacht wird, auch das Analysieren psychologischer Zustände ist.

Die Arbeit wird schwieriger bei der eigentlichen Geschichte und die Schwierigkeit wächst, je verwickelter die Lebensverhältnisse sich gestalten, je komplizierter die Faktoren werden, die das Seelenleben bestimmen. Sie wächst auch dadurch, dass im Fortgang geschichtlicher Darstellung, wenn anders der Geschichtsunterricht seine sonstigen Zwecke erreichen soll, die mehr biographische Behandlung zurücktreten und die Geschichte Volksgeschichte werden muss. Das Verständnis der Gegenwart hat das Verständnis auch des sich entwickelnden Volksgeistes, das Verständnis der Sinnesweise der einzelnen Gesellschaftsklassen zur Voraussetzung. Darum wird unsere spezielle Aufgabe die sein, nicht bloß die Sinnes- und Denkweise einzelner hervorragender geschichtlicher Personen, sondern auch den allgemeinen Geist, der in einer Periode der vorherrschende ist, verstehen zu lehren. Weil solches Verständnis, wie leicht erklärlich, für die Jugend keine leichte Aufgabe ist, muss man es an solchen Perioden der Geschichte zu bilden suchen, in denen die Gesamtheit des Volkes von großen, gemeinsamen Gedanken erfüllt war. So die Griechen zur Zeit der Perserkriege, die Römer zur Zeit der karthagischen Kriege, die germanischen Völker zur Zeit der Völkerwanderung, die westeuropäischen Völker zur Zeit der Kreuzzüge, die Deutschen im Reformationszeitalter, während der Freiheitskriege, im letzten französischen Krieg. Je weniger man sich auch hier mit dem bloßen allgemeinen Charakterisieren der Geistesrichtungen und Bestrebungen begnügt, sondern je mehr man diese Bestrebungen und Stimmungen psychologisch zu erklären, in ihrer Entstehung und in ihrer Wirkung begreiflich zu machen sucht, um so eher wird man solches Verständnis erreichen. Dass außer dem Verständnis der Vergangenheit auch noch eine andere Frucht solcher Arbeit erwächst, darauf wird später hinzuweisen sein.

Die wichtigste Hilfe bei der Bemühung, durch den Geschichtsunterricht dem jugendlichen Auge auch die Welt des inneren Geschehens zu eröffnen, bietet dabei das Versetzen in das innere Leben bedeutender Menschen, die in der Schärfe, mit der sie die Aufgaben ihrer Zeit erfasst, und in der Energie, mit welcher sie dieselben zu erfüllen ge-

sucht haben, die Typen ihrer Zeit geworden sind. Darum müssen darauf hin nicht bloß ihre Thaten geprüft und beurteilt, sondern vor allem auch, wenn solche bekannt sind, Aussprüche von ihnen herangezogen und erklärt werden. Es ist nicht nötig, das Gesagte an einzelnen Beispielen zu erörtern. Nur sei, um etwaige Missverständnisse zu verhüten, noch bemerkt, dass mit einem Charakterisieren eines bedeutenden Menschen, also z. B. eines Luther, eines Friedrich d. Gr., eines Napoleon, die Aufgabe keineswegs gelöst ist, dass die psychologische Vertiefung an der Hand der Lebensgeschichte vorzunehmen, dass die psychologische Analyse an die wichtigsten Momente dieser Geschichte anzuknüpfen und dass die durch sie hervorgerufenen Geisteszustände eingehend zu erörtern sind. ✓

Bei solcher Arbeit, deren Umfang und Gründlichkeit nach der Altersstufe der Schüler und nach dem Charakter der Schule sehr verschieden ausfallen muss, leistet uns die Poesie eine sehr dankenswerte Hilfe.

Das thut sie zunächst insofern, als sie Historisches selbst zum Gegenstand der Darstellung gemacht hat. Besteht doch der Hauptreiz der poetischen Darstellung solchen Stoffes darin, dass der Dichter uns in die Tiefen des Seelenlebens einführt. Gerade der Jugend, der für das Interessanteste, was die Geschichte uns bieten kann, für die Gedanken- und Gefühlswelt großer Menschen, die eigene Erfahrung wenig Anhaltspunkte für das Verständnis giebt, bleibt diese leicht fremd, sie kommt ohne eine spezielle Hilfe über die Bewunderung solcher Größe nicht hinaus. Das bloße Bewundern großer Gedanken, hohen Strebens, energischen Wollens genügt aber nicht, um eine tiefere Wirkung auf das jugendliche Gemüt, und um eine solche handelt es sich beim Unterricht, welcher erziehen will, hervorzubringen. Nun ist aber das des wahren Dichters Kunst, dass er, mit reicher Kenntnis des Seelenlebens ausgestattet, mit der Kraft seiner Phantasie in das tiefste Innere dieses Seelenlebens eindringt, um es dann anschaulich darzustellen. Muss deshalb in solchem Sinn auch der gute Historiker ein Dichter sein und hängt die Kunst seiner Darstellung nicht nur von dem Scharfblick ab, mit dem er die Quellen zu studieren, die Einzelheiten zu kombinieren, den Zusammenhang der Dinge zu begreifen versteht, sondern ebenso sehr von der Energie seiner Phantasie ab, mit der er vergangene Zeiten, Zustände, Thaten, Personen sich selbst lebendig zu machen und uns lebendig vor das Auge zu führen weiß, so wird der gottbegnadete Dichter das zu thun noch mehr imstande sein, da ihm die Schwingen der Phantasie nicht wie jenem in gleichem Maße die Rücksicht auf die historische Wahrheit bindet, da ihm mehr als jenem gestattet ist, aus der eigenen Tiefe dem Bilde hinzuzufügen, um ihm Leben und psychologische Klarheit zu verschaffen.

Die historische Wahrheit brauchen wir deshalb noch nicht preiszugeben, aber uns steht die innere Wahrheit höher als die äußere. Und wenn der Dichter im Interesse jener mit dieser sich größere Frei-

cf. II. Reihe
n. 33 ff.

heit erlaubt, als sie dem Historiker zusteht, so lässt sich im Unterricht das Unrichtige in der Darstellung äußerer Vorgänge leicht nachweisen und motivieren, ohne dass deshalb das aus solchen Vorgängen redende Seelenleben an Wahrheit verliert. Die deutsche Poesie ist zum Glück nicht arm an Dichtungen, die historische Stoffe behandeln und unserem Zwecke dienstbar gemacht werden können.

Bekanntlich lassen sich poetische Darstellungen historischer Stoffe noch anderweitig im Unterricht verwerten, indem man z. B. ein Gedicht zum Ausgangspunkt nimmt, um damit das Interesse für den Gegenstand zu erwecken, oder die Lektüre der poetischen Darstellung folgen lässt, um den Eindruck zu verstärken. Von solcher Verwertung soll indessen im folgenden nicht gesprochen werden.

Einzelne Szenen aus dem Leben bedeutender Menschen, einzelne Bilder aus der Geschichte der Völker sind nach der psychologischen Seite natürlich leichter zu fassen, als der Entwicklungsgang eines Charakters, sei das der eines einzelnen Menschen oder der eines Volkes. Wir werden daher jene diesen vorausschicken. Beides möge noch an einigen Beispielen veranschaulicht werden.

Ich erinnere zunächst an einige Gedichte, welche Szenen aus der Geschichte des Mittelalters, aus dem Leben einzelner Kaiser uns schildern und zur psychologischen Vertiefung uns treffliche Gelegenheit geben. So bietet Nepomuk Vogl in seinem „Heinrich der Vogler“ ein auch früherem Alter verständliches Bild von dem Wechsel in der Seelenstimmung des Herzog Heinrich, wie er erst des schönen Morgens und der sicheren Jagdbeute sich freut, wie er dann unwillig ist über die Störung, die ihm die Aussicht auf die letztere raubt, und wie er endlich, als er die freudige Botschaft vernommen hat, tief ergriffen ist ob solcher Wendung in seinem Leben und, in ihr die göttliche Fügung erblickend, gottergeben und dankbar zum Himmel das Auge erhebt. So leicht auch dieser Stimmungswechsel begriffen wird, eine psychologische Vertiefung findet doch erst statt unter Anleitung des Lehrers. Da gilt es nicht nur in Anknüpfung an die eigene Erfahrung der Kinder die frohe Stimmung auszumalen, welche der taufrische Morgen in des Herzogs Herzen erzeugt, sondern namentlich auch all' die Gedanken ihm nachzudenken bei der unerwarteten Nachricht von der ihm angetragenen hohen Ehre, die Gedanken auch an die schwere Verantwortlichkeit, die mit der Herrscherstellung verbunden ist, wie die Gefühle nachempfinden zu lassen eines Mannes, dem das Bewusstsein der eigenen Kraft der fromme Glaube an die göttliche Schickung erhöht. Werden sie nun nicht mit viel lebendigerem Interesse sein weiteres Leben verfolgen, um zu erfahren, wie der, für den sie bereits lebhaftes Sympathie gewonnen haben, nun auch des hohen Herrscheramtes gewaltet hat? Das Gedicht von Heinrich von Mühlner „Kaiser Otto der Erste“ macht uns zu Zeugen des Seelenkampfes eines gewaltigen Mannes, dessen Zorn über den brüderlichen Empörer durch das heilige Bibelwort umgewandelt wird in vergebende Liebe.

Wollens und die Harmonie seines Wesens imponiert. So entrollt sie vor unserem Auge die reichsten Bilder aus dem menschlichen Seelenleben, Bilder sowohl freundlicher, wie grausiger Art, dieselben bald nur in einzelnen Zügen und mit wenigen Strichen skizzierend, bald ihre Geschichte im ganzen Umfang zeichnend.

Werden die Bilder, wie sie die Poesie uns bietet, und das, was an psychologischem Material den Blättern der Geschichte entnommen werden kann, im Unterricht in der rechten Weise verwertet, dann wird auch in der Jugend allmählich eine höchst wertvolle psychologische Einsicht sich bilden. Fehlt dieser Einsicht auch noch die systematische Klarheit, so hat sie vor einer psychologischen Erkenntnis, die nur am System gewonnen ist, jedenfalls das voraus, dass die verschiedenartigen Seiten des reichen Geisteslebens „konkrete Gestalten, bekannte und vertraute Personen der Geschichte und Poesie zum lebensvollen Hintergrund haben“. Dieser konkrete Hintergrund hat aber für die psychologische Einsicht dieselbe Bedeutung, wie für jedes andere begriffliche Erkennen.

Unter günstigen Verhältnissen, also an einer höheren Schule, an die ich auch, wie sich wohl von selbst versteht, bei meinen bisherigen Ausführungen hauptsächlich gedacht habe, lässt sich aber auch für das systematische Wissen manches erreichen. Ich denke dabei zunächst an so einfache und leicht verständliche Kapitel, wie die vom Gedächtnis und der Phantasie. Frühzeitig schon können unsere Schüler das mechanische, das judiciose und das ingeniose Gedächtnis unterscheiden, da das eigene Lernen sie gleichsam von selber darauf führt. Eben so leicht sehen sie ein, dass die Phantasie die Elemente, aus denen sie ihre Gebilde aufbaut, lediglich der Anschauung entnimmt, und dass es dabei auf Abstraktion, Kombination und Determination ankommt. Auch den geistigen Prozess beim Urteilen, Schliessen und Begriffebilden kann man größeren Schülern begreiflich machen und sie erkennen lassen, dass das Denken nichts anderes ist als das Bestimmenlassen des Vorstellens, resp. der Vorstellungsverbindungen und ihres Verlaufs durch den Inhalt des Vorgestellten. Und sollte nicht die reifere Jugend leicht verstehen, welch' grossen Einfluss unser Gedankenkreis auf alles Neue hat, das uns entgegentritt, da sie täglich beim Unterricht das erfahren kann, und da es genügt, dass der Lehrer sie auf diese eigene Erfahrung aufmerksam macht? Sollte es ihr zu schwer fallen einzusehen, dass, wofür ebenfalls die tägliche Erfahrung reiche Belege giebt, alle Förderung, die unser Geistesleben erfährt, als Lustgefühl und alle Hemmung desselben als Unlustgefühl empfunden wird, und haben sie damit nicht den Schlüssel, auch schwierigere Probleme aus der Lehre vom Gefühlsleben zu lösen? Oder hält man es für unmöglich, dass sie einsehen, die Leidenschaft sei eine Begierde, die uns beherrscht; das bloße Begehren unterscheide sich vom Wollen dadurch, dass zum Begehren der Glaube an die Erreichbarkeit des Begehrten hinzukommen muss, wenn aus dem Begehren ein Wollen werden soll; das, was den Charakter

die Geschichte vergangener Zeiten einführen, dass sie aus ihr die Gegenwart und zwar nicht bloß in der Gestaltung des äußeren Lebens, sondern auch nach dem Geist, der die einzelnen Gesellschaftsklassen, wie die Gesamtheit in Bewegung setzt, begreifen lernen.

Bei dem innigen Zusammenhang, der nach dem bekannten Schiller'schen Worte zwischen dem Verstehen der andern und der Kenntniss des eigenen Herzens besteht, wird durch das „Sehen, wie die andern es treiben“, wenn anders das nicht ein Sehen nur des äußeren Thuns bleibt, sondern auch ein Schauen dessen wird, was in den Herzen vorgeht, auch das Sichselbstverstehen, das Schauen in die eigene Seele klarer und richtiger werden.

Aber so wichtig das ist, wichtiger ist doch noch ein anderes. Vieles von dem, was im Thun der Menschen lieblos und roh erscheint, findet zunächst nicht in einer angeborenen Härte und Gefühlslosigkeit seine Erklärung, sondern ist auf den Mangel an Fähigkeit, die Gedanken anderer zu begreifen, in fremde Gemütszustände sich zu versetzen, zurückzuführen. Mit dem Verständnis dessen, was unsere Mitmenschen im tiefsten Innern erfüllt, sei das Leid oder Freude, wächst notwendig auch die Teilnahme. Sie wächst, sage ich, denn was vom geistigen Leben überhaupt gilt, dass es sich nicht mitteilen lässt, sondern aus dem eigenen Innern, aus eigener Kraft sich entfalten muss, gilt auch von dieser Wurzel all' der Gesinnungen, von welcher der sittliche Wert des Menschen am unmittelbarsten abhängt. Es ist die Wirkung eines der Gesetze, denen das innere Werden folgt, wenn der Mensch bei der Wahrnehmung fremder Gefühle, vorausgesetzt, dass er ihre Sprache versteht und auf sie zu achten gelernt hat, nicht gleichgültig bleibt, sondern sie zu den seinigen macht. Und es ist eine sehr wichtige Aufgabe der Erziehung, dieses natürliche Mitgefühl, das sonst leicht durch die Selbstsucht erstickt wird, zu pflegen und zu stärken, damit dieses dunkle Gefühl allmählich zur Teilnahme, und dass diese zum Wohlwollen, zur Liebe, die den Mittelpunkt des Ideals bilden, werde. Diese Aufgabe soll auch der Unterricht mit lösen helfen. Das aber thut er, wenn er dem engen und vielleicht recht ungenügenden Kreis, auf welchen der zu Erziehende durch die Lebensverhältnisse angewiesen ist, den idealen Umgang hinzufügt. Aber erst die psychologische Vertiefung garantiert die rechte Wirkung solchen Umgangs.

Wenn das Gemüt durch solchen Verkehr mehr und mehr beschäftigt wird, wächst nicht bloß die Teilnahme für andere, es kann dann auch die Rückwirkung auf das eigene Denken und Wollen nicht ausbleiben. Was dem Zögling bei solcher Vertiefung an andern missfällt, wird er auch im eigenen Innern nicht dulden wollen, was ihm bei andern imponiert, dem wird er in seinem Herzen eine Stätte zu bereiten suchen. Weil er daran gewöhnt ist, nicht bloß das äußere Thun der Menschen teilnehmend zu betrachten, sondern auch den Motiven, die demselben zugrunde liegen, nachzuforschen, die Gedanken, die es begleiten, mitzudenken, die Gefühle, die aus ihnen entspringen,

Mit dieser Gefahr hängt noch eine andere zusammen. Der höhere oder niedere Platz in der Schule ist etwas Äußeres, dessen Wert nur in der damit ausgedrückten Rangstellung im Kreise der Genossen besteht, ein Symbol für die Beurteilung seiner Leistungen, eventuell auch seines Betragens von Seiten derer, an deren Urteil dem Zögling viel liegen muss. Die Gefahr, von der wir reden, ist nun die, dass das Symbol und nicht die Sache, die es bezeichnet, erstrebt wird. Das aber ist das Charakteristische des Ehrgeizes, dass er nach dem Zeichen der Anerkennung gierig trachtet. So wichtig für die Annäherung an das letzte Ziel aller Erzieherarbeit die Pflege des Ehrgefühls ist, das in dem Bewusstsein der Ergänzung des Selbstbewusstseins vom Zögling durch das Urteil der Urteilsfähigen und Urteilsberechtigten, also namentlich der Erzieher besteht, so hinderlich ist gerade diesem Ziele der Ehrgeiz, wenn anders man nämlich das Wort richtig fasst und nicht darunter, was freilich oft der Fall ist, nur ein lebhaftes Ehrgefühl versteht. Wer also nicht die höchstmögliche intellektuelle Ausbildung des Zöglings sich zur höchsten Aufgabe macht, für deren Erreichung allerdings die Pflege des Ehrgeizes als ein sehr wirksames Hilfsmittel sich bietet, wer vielmehr Reinheit und Energie des Wollens in seinem Zögling zu bilden als letztes Ziel betrachtet, wird wenigstens sein Auge der Gefahr nicht verschließen, welcher die übliche Lokation, eben weil sie ein Hebel für den Ehrgeiz werden kann, ausgesetzt ist.

Es ist wohl der Einsicht in diese Gefahren mit zuzuschreiben, wenn jetzt die an vielen Schulen früher übliche Sitte des Zertierens, dieser potenzierten Lokation, bei der nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten oder auch schon nach der Zahl der beantworteten oder nicht beantworteten Fragen ein fortwährendes Herauf- und Hinunterrücken stattfand, allgemein in Misskredit gekommen ist. Nur selten noch begegnet man dem Versuch, eine solche chronische Revolution zu verteidigen, die in den Gemütern zuerst heftige Aufregung hervorruft, der dann freilich bei den meisten bald völlige Abstumpfung zu folgen pflegt und die das direkte Gegenteil von dem bewirken muss, was ein ersprießlicher Unterricht zur primitivsten Voraussetzung hat, nämlich Ruhe und Sammlung.

Ist nun die Lokation als Schuleinrichtung durch den richtig gefassten Zweck der Schule nicht nur nicht geboten, sondern wird die Erreichung dieses Zieles geradezu dadurch gefährdet, wird also damit der wichtigste Grund für diese Einrichtung hinfällig, so fragt es sich weiter, wie es denn mit den andern ihr nachgerühmten Vorzügen stehe. Sie soll die sich vorbereitende, die werdende Versetzung sein. Das kann in doppeltem Sinne gemeint sein, entweder für das Bewusstsein des Lehrers oder für das Bewusstsein der Schüler, resp. auch der Eltern. Für das Bewusstsein des Lehrers, der seine Schüler kennen muss, wenn er sie gerecht lozieren will, ist eine solche äußerliche Vorbereitung nicht notwendig, denn der Schüler wird doch nicht deshalb versetzt, weil er einen hohen Platz einnimmt, sondern weil er für die

gebieten gerade das Gegenteil. Sie fordern, daß man den Schwachen möglichst viel Hilfe angedeihen läßt. Die beste Hilfe für sie ist die Anerkennung ihrer Leistung, wenn sie ihrer Kraft entsprechend das Möglichste gethan haben. Denn der Wille wächst mit dem Bewußtsein des Könnens. Nicht als ob wir sie in die Täuschung einwiegen wollten, ihre Leistungen seien genügend. Daß das nicht der Fall ist, können sie auch ohne Lokation zur Genüge erfahren. Aber es ist doch ein großer Unterschied, ob diese schwachen Naturen durch das Urteil ihrer Lehrer über ihre Leistungen und Fortschritte aufgeklärt werden, was nötigenfalls mit aller Schonung geschehen kann, oder ob das fortwährend zum Ausdruck kommt durch das Symbol der Plätze, die sie einnehmen. Ich gestehe, daß mir die Rücksicht auf die Schwachen in der Klasse, die trotz guten Willens und trotz löblichen Fleißes es den Befähigteren nicht gleich thun können, der gewichtigste Grund ist gegen die übliche Rangordnung.

Wollte man dagegen geltend machen, daß diese Rücksicht nicht soweit führen dürfe, auf ein Mittel zu verzichten, das anerkanntermaßen bei der Mehrzahl der Schüler den Lerneifer zu mehren im stande sei, weil es uns doch lieber sein müsse, die Schüler lernen etwas Ordentliches, wenn bei manchem das Motiv dazu auch den höchsten Anforderungen der Ethik nicht entspricht, als daß sie nichts lernen, so fragt es sich schliesslich, ob es nicht etwas anderes gebe, was ohne die Gefahren der üblichen Lokation die gleiche Wirkung hervorbringe. Ein solches Mittel ist aber eben das unmittelbare Interesse. Und zwar erweist sich dasselbe mit psychologischer Notwendigkeit als ein vollkommen ausreichendes Mittel, die Ziele des Unterrichts erreichen zu helfen, wenn man von Seiten der Lehrenden die rechte Stellung zu ihm einnimmt, d. h. wenn man aufhört, dasselbe nur als Mittel zu betrachten, damit möglichst viel und gut gelernt wird, wenn man vielmehr das Lernen nur als Mittel ansieht, Interesse zu erwecken. Denn nur in dem Masse, als das geschieht, kann der Unterricht der höchsten Aufgabe aller erziehlichen Thätigkeit, der Bildung des Willens, gerecht werden. Je mehr er aber das thut, desto sicherer wird zugleich auch der untergeordnete Zweck des Unterrichts, eine tüchtige intellektuelle Ausbildung, erreicht und zwar auch ohne solche rein äußerliche Mittel. Freilich thut es die begriffliche Umstellung von Mittel und Zweck nicht, sondern die damit gebotene Umgestaltung des Unterrichts, d. h. eine Gestaltung des Unterrichts, bei der mehr, als das jetzt vielfach der Fall ist, die psychologischen Gesetze die Unterrichtsmethode bestimmen.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Methodisches Lehrbuch

für den ersten Unterricht
in der astronomischen Geographie,
zugleich eine Beantwortung der Fragen
und eine Lösung der Aufgaben in Bartholomäi's astronomischer
Geographie enthaltend.

Von

Fr. Th. Beckenhayn,

Schulinspector in Koburg.

Preis: 2 M. 40 Pf.

Der Verfasser hatte bei der Bearbeitung des Werckens einen doppelten Zweck im Auge; er wollte erstens die richtigen Wurzeln für den ersten Unterricht in der astronomischen Geographie, die in einer gründlichen Heimatskunde liegen, aufdecken und zeigen, wie der Schüler zum Sehen und Beobachten anzuleiten und wie das Gesehene zu befestigen sei. Sodann wollte er eine solche systematische Anordnung des Stoffes geben, daß dem Schüler nichts aufgedrungen zu werden braucht. Gestützt auf psychologische Gründe, hat er erst das Anschauungsmaterial nach seinen einzelnen Gliedern bearbeitet, dann die Reflexion über die Erscheinungen und endlich die Zusammenstellung folgen lassen. Die Entwicklung ist heuristisch; erst Thatsache, dann Gesetz. Somit beansprucht das Wercken vorzugsweise einen methodischen Wert und will als „methodisches Lehrbuch“ ein Wegweiser sein für den ganzen ersten Unterricht in der astronomischen Geographie. Daher kann es Seminaristen, allen Lehrern an Volksschulen, einfachen, wie gegliederten, nicht minder aber auch den Lehrern an Mittelschulen und an Seminaren empfohlen werden. Sie erhalten dadurch zugleich eine Beantwortung der Fragen und eine Lösung der Aufgaben in Bartholomäi's astronomischer Geographie, welches Wercken von dem Verfasser einer neuen Bearbeitung unterzogen ist. Dieses zuletzt genannte Werk und das „methodische Lehrbuch“ stimmen überhaupt in Tendenz und Anlage vollständig überein.

Schiller-Lesebuch.

Sammlung poetischer und prosaischer Lesestücke im Anschlusse an ausgewählte Meisterwerke Schiller's und an seine Biographie.
für höhere Lehranstalten.

Von

Dr. A. Bliedner,

Seminarlehrer.

Preis: 2 M. 50 Pf.

Der Verfasser macht mit diesem Buche den Versuch, die Ueberbürdungsfrage dadurch lösen zu helfen, daß er im deutschen Unterricht auf den höheren Stufen an Stelle eines planlosen Herumnippens bei allen möglichen Dichtern und Schriftstellern die eingehende Beschäftigung mit einigen Hauptheroen unserer Litteratur gesetzt wissen will. Unter diesen muß aus vielen Gründen Schiller den vornehmsten Platz einnehmen; er kann für längere Zeit den Mittelpunkt des gesammten literaturkundlichen Unterrichts bilden. Daher bietet das Schiller-Lesebuch bloß solche prosaische und poetische Stücke, welche in enger Beziehung zu einem Schiller'schen Meisterwerke stehen z. B. für den „Ring des Polykrates“: Polykrates und Amasis (Herodot), das Ende des Polykrates (Rat), der Meid der Götter (Garve), die Glücklichen Feuchtersleben), aus dem Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe u. s. w. Das Buch kann allen Lehranstalten empfohlen werden, welche ein größeres Gewicht auf die Vertiefung, als auf den Umfang der literarkundlichen Studien legen.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Pädagogische Studien.

(Neue Folge.) Herausgegeben von
Seminarleiter Dr. **W. Rein** in Eisenach.

Abonnementspreis pro Jahrgang (4 Hefte): 3 M. 60 Pf.,

Preis des einzelnen Hefes: 1 M.

Diese Zeitschrift, deren Wert allerorts anerkannt ist, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Theorie und Praxis sind in ihr so glücklich verbunden, daß, wenn irgend eine pädagogisch-literarische Erscheinung vermag, den berechtigten Anschauungen Herbart's Eingang zu verschaffen, es diese Zeitschrift ist. (Bayerische Lehrer-Zeitung.)

Hefte I des neuen Jahrganges (Januar 1884) enthält:

- I. Horn in Orsoy: Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.
- II. Mitteilungen: 1. Junge — Kiel. 2. Bahlinger, Die neue Herbart-Ausgabe. 3. Das Erkennen im Sinne Christi. 4. Herbart-Kränzchen.
- III. und IV. Rezensionen und Anzeigen neuer pädagogischer Publikationen.

Die früheren Jahrgänge können ebenfalls zum Preise von je 3 M. 60 Pf., oder einzelne Hefte zum Preise von je 1 M. bezogen werden.

Es seien daraus nur die größeren Abhandlungen erwähnt:

Jahrgang 1880.

- Hefte I. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrath in Karlsruhe. Rousseau's Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
- „ II. Dr. Richard Staude, Seminarlehrer in Eisenach. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
- „ III. G. A. Israel, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden. Dörpfeldt und die Klassenfrage.
- „ IV. Dr. Karl S. Just in Dresden. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Jahrgang 1881.

- Hefte I. Dr. Thrandorf, Seminarlehrer in Auerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die „Kunstfatechese“.
- „ II. D. Flügel in Schochwitz. Ueber die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbart's.
- „ III. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Musterschule in Brüssel.
- „ IV. Dr. W. Rein. Ueber die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten auf der Seminarlehrerversammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

- Hefte I. Dr. A. Bliedner, Eisenach. Versuch einer Concentration des literaturkundlichen Unterrichts.
- „ II. J. Helm, Seminarleiter in Schwabach. Ueber den Musikunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.
- „ III. 1. E. Blume, Oberlehrer in Rötten. Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — 2. D. Reinerth. Ueber die Concentration des Unterrichts.
- „ IV. Dr. M. Schilling. Die Pädagogik Basedow's in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Jahrgang 1883.

- Hefte I. 1. Dr. Thrandorf. Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Reil. Uebersicht über die heutige Kartographie.
- „ II. 1. Rektor H. Winzer. Ist die Heimatkunde ein selbstständiger Unterrichtsgegenstand? — Otto W. Beyer. Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
- „ III. 1. A. Heinecke. Die Bildung des Mitgefühls. — 2. Dr. Göpfert. Ueber die Methode des geographischen Unterrichts.
- „ IV. Dr. W. Rein. Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frick: In wie weit sind die Herbart-, Ziller-, Stoy'schen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allg. deutschen Lehrer-Zeitung“, der „Zeitschrift für Realschulwesen“, der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“, von „Haus und Schule“, des „Deutschen Schulmuseum“, der neuen deutschen Lehrerzeitung“, des Schweizer Schularchiv“ 2c. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlich empfohlen.

Druck von W. Schwardt & Co. (H. Hallberg), Leipzig.

Pädagogische Fragen

Bd.: [1]

1884

Paed.th. 10-1

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11681663-5